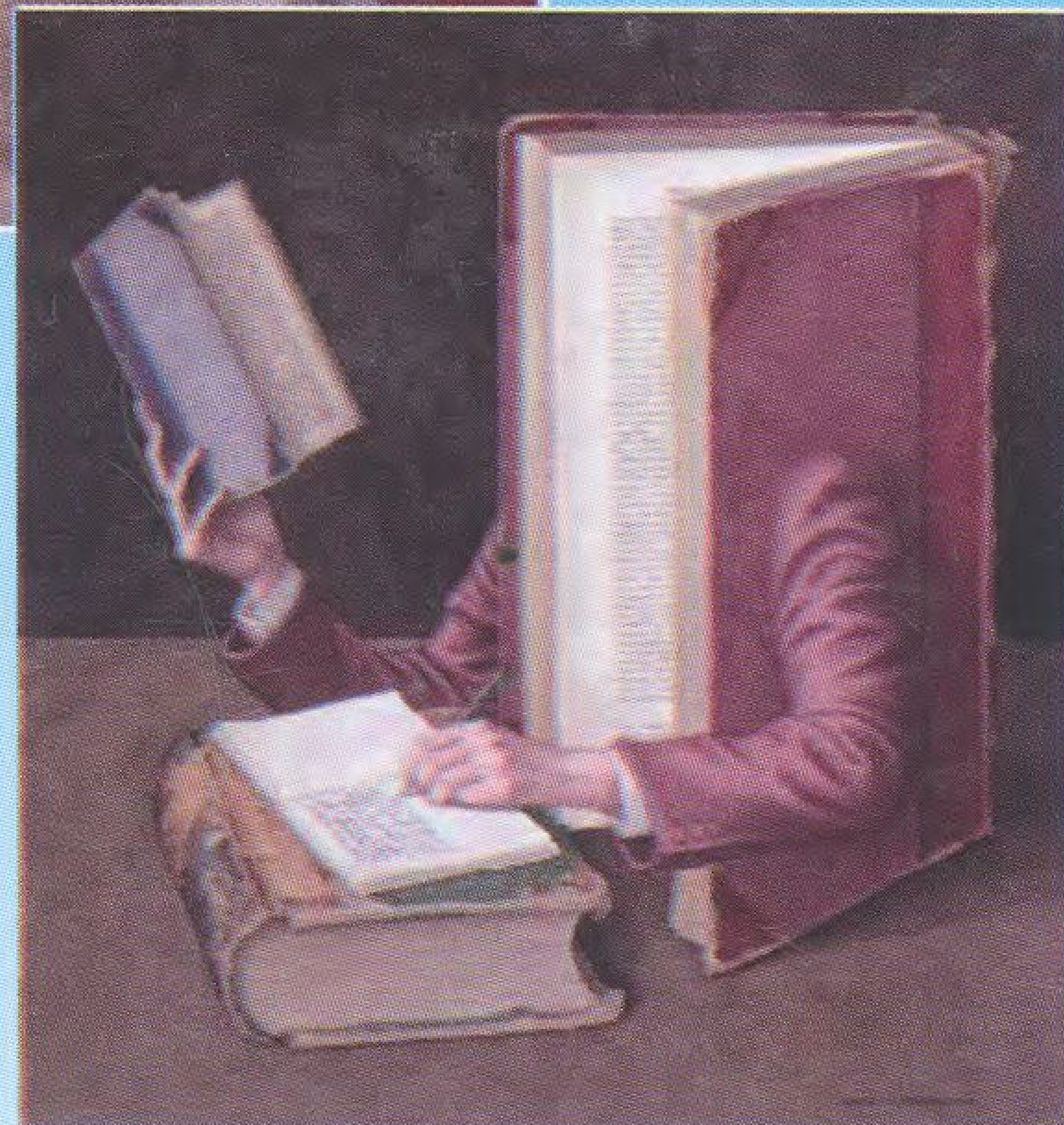


أنثروبولوچيا التعلم



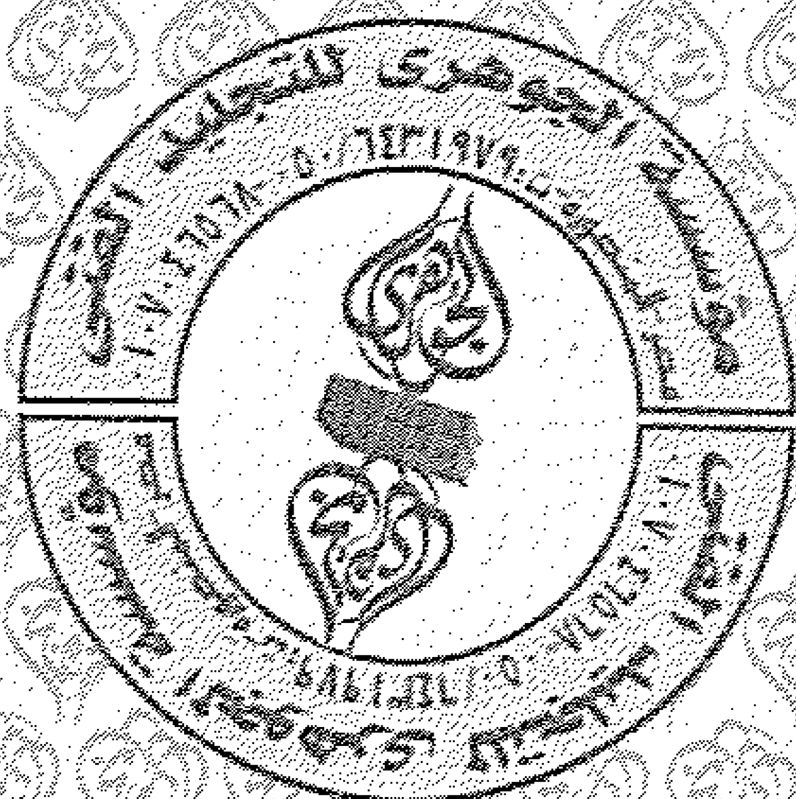




أستاذ دكتور
وليد كمال عفيفى القفاص

الناشر : المكتبة العصرية


مؤسسة الجوهري للتجليد الفني


مؤسسة الجوهري للتجليد الفني



أنثروبلوجيا التعلم

إعـــــداد

أ.د. وليد كمال عفيفي القفاص

أستاذ علم النفس التربوى ورئيس قسم التقويم
بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى

٢٠١٠م

الناشر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.
جمهورية مصر العربية- المنصورة- برج المعمورة- ش- حسني مبارك
(المشاية) بجوار فندق مارشال الجزيرة.

هاتف: 2221875 50 20+ - 2342006 50 20+
فاكس: 2355055 50 20+ رقم بريدي: 35111
بريد الكتروني: m_bindary@yahoo.com

اسم الكتاب: انثروبلوجيا التعلم .
المـــؤلف: د/ وليد كمال عفيفي.
الطبعة الأولي : ٢٠١٠
رقم الايداع بدار الكتب: ٢٠٠٩/١٤٤٧٧
I.S.B.N: 978-977-410-185-6

حقوق الطبع و النشر: جميع حقوق الطبع و النشر محفوظة للمؤلف و لا يجوز اقتباس جزء من هذا الكتاب ،أو تصويره ،أو اعادة طبعه ،أو اختزاله بأية وسيلة إلا بإذن مكتوب و مسجل رسميا من المؤلف.

إهـــــداء

إلى زهرة العمر كمال

وهو يخطو أولى خطواتة

فى مشوار التعلم

مقدمة:

تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنسانى واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معاً فى تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التى تكتفى بالتعرف على التغير فى السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التى تسعى للتعرف على الفروق فى العمليات المعرفية فى محاولة لتفسير التغير فى السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئه.

فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، إعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم، وإيجاد معانى جديدة، وتكوين الفلسفة الشخصية Personal Philosophy.

هذه التصورات الكيفية تعد انعكاساً للتطورات الحديثة فى علم النفس المعرفى ونماذج تجهيز المعلومات، والتى تسعى لمواجهة المشكلات التى تحاصر البحث التربوى، مما أسفر عن ذلك ظهور عدد كبير من الدراسات التى تسعى لفهم العمليات العقلية المعرفية المستخدمة فى التعلم الأنسانى.

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى فهم المعلومات وتكوين المفاهيم والمبادئ، فالمدخل للتعلم الفعال **effective schooling** هو أن نفهم مجال أساليب تعلم الطلاب وأن نصمم برامج التدريس التى تناسبها.

لذا يجب توجيه السعي التربوى نحو تحسين العمليات المعرفية المسئولة عن نواتج التعلم الملاحظة والمفسرة لها، تلك الفكرة التى نشأت وتطورت من أجلها العديد من التصورات النظرية فى علم النفس المعرفى ونماذج تجهيز المعلومات، إلا أن أغلب المساعي التربوية السابقة لتحسين مخرجات التعلم (من منظور علم النفس المعرفي) ظلت محصورة فى التدريب على تبني العمليات والاستراتيجيات المعرفية الأكثر نجاحا.

ويمثل البحث فى أساليب التعلم اتجاها جديدا فى علم النفس التربوى ، يبحث التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني **"second order perspective** بمعني وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم، بدلا مما كان سائدا من قبل فى البحوث التقليدية فى التعلم الإنساني من منظور الترتيب الأول **First order perspective**، حيث كان التركيز فى تلك البحوث منصبا على وصف الأوجه المختلفة للحقيقة، وكان اهتمام الباحث موجها إلى مراقبة المتعلم (كيف يعمل)، وإلى بعض مجالات عالمه (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهه نظره" .

وتعتبر هذه الدراسات المحاولات الأولى لفحص ما يسمي علم عادات تعلم الإنسان **Anthropology of learning** أو علم وصف ظاهرات التعلم **Phenomenology learning**، الخاص بكيفية عمل الطلاب داخل المهام الأكاديمية ، العوامل داخل البيئة الأكاديمية التى تؤثر فى طرقهم فى الدراسة، والتغيرات المعرفية التى تحدث لدى الطلاب أثناء سنوات دراستهم.

وفى إطار منظور الترتيب الثاني ، تم إجـراء مجموعـة كبيـرة مـن الدراسات لبحث التعلم الإنسانى منها دراسة باسـك **"Pask"** ١٩٧٦ التـى أجريت فى إطار نظام المحادثة ، حيث تم دفع الطـلاب للعمـل مـن خـلال استراتيجياتهم المفضلة فى التعلم، وعن طريق تحليل بروتوكـولات التـدريس المرتد تم التمييز بين أسلوبين للتعلم المتسلسل **"Serial list"** الـذى يـسير خطوة بخطوة، يقدم فروض بسيطة يركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلـى **"Ho list"** فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروض معقدة تأسـست على صفات عديدة فى نفس الوقت.

ويميز مارتون وسالجو **Marton and Saljo** ١٩٧٦ بين أسـلوبين لقراءة المقالات الأكاديمية ، الأسلوب العميق **Deep** ويشمل محاولة نشطة من جانب المتعلم لفهم معني "النص" لـشرح الـشواهد فـى علاقتهـا بالخاتمـة أو الخلاصة ، ولربط الأفكار المشتملة فى المقال بالمعلومات والخبرات السابقة، أما السطحي **Surface** فيميل إلى تذكر الحقائق والأفكار متقطعة ، ويكون قلقا لإدراكه حاجته إلى إعادة إنتاج المعلومات فى وقت لاحق، وينظر إلى مهمـة محددة بمعزل عن النص ككل.

وتقسم بروميي **Brumby** ١٩٨٢ الأساليب المعرفية إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى : اهتمت بإدراك الطلاب للمشكلة أو المهمـة، وفيهـا يمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا : طالب يجزئ المشكلة إلى أجزائها المكونة ويدرسـها خطـوة بخطـوة ككيانات منفصلة فى معزل عن بعضها.

ثانيا : طالب ينظر نظرة عامة للمهمة ككل ويعمل على تجميع وربط مكوناتها الفرعية المختلفة.

داخل النظرة الأولى يمكن ذكر "الاستقلال عن المجال" عند وتكن Witikin وأسلوبه المترابط "Aritculated" ١٩٧٧، المتسلسل "Serial list" عند باسك "Pask" ١٩٧٢، التحليلي "Analysis" عند برونر "Bruner" ١٩٦٠، الجزئي "Atomist" عند سيفسون "Svensson" ١٩٧٧ "الإنتاج التقاربي" عند جيلفورد "Guilford" ١٩٦٧، كما أن خطوات نموذج المثير – الاستجابة للتعلم عند سكنر "Skinner" تقترح هذا المدخل للتعلم.

وداخل النظرة الثانية توجد أزواج الأساليب المذكورة فيما قبل ، "الاعتماد على المجال" و "الأسلوب الجواب" Global عند وتكن "Witikin" "الكلي" "Holist" عند باسك "Pask" ، "الحدس" "Intuitive" عند برونر "Bruner" "الكلي" "Holist" عند سيفنسون "Sevensson" "الإنتاج التباعدي" عند جيلفرود "Guilford" ، كما أن هذه النظرة لها أصداء في نظرية الجشطلت.

المجموعة الثانية : اهتمت بطريقة الدمج في البنية المعرفية الراهنة وفيها يمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا: مدخل التذكر مع قدرة ضعيفة على دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للمتعلم.

ثانيا : الدمج الفعال للمادة الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للمتعلم.

داخل النظرة الأولى يمكن ذكر "التذكر الصم" **"Rote Memorizing"** عند فيرتهيمر **"Werthiemer"** ١٩٤٥، "التعلم الصم" **"Rote learning"** عنـــد أوزيـــل **"Ausbel"** ١٩٦٨، "المعالجـــة الـــسطحية **"Surface processing"** عنـــد مـــارتون **"Marton"** ١٩٧٥، "الـــتعلم بالعمليـــات **"Operation learning"** عند باسك **"Pask"** ١٩٧٦.

داخل النظرة الثانية توجد أزواج الأساليب المذكورة فيما قبـــل ،"التفكيـــر الإنتاجي **"Productive thinking"** عنـــد فيرتهميـــر **"Werthiemer"** "التعلم ذو المعنـــي" **"Meaning learning"** عنـــد أوزيـــل **"Ausubel"** "المعالجة العميقة **"Deep processing"** عند مارتون **"Marton"** "التعلم بالفهم **"Comprehension learning"** عند باسك **"Pask"**.

من خلال هذا التصنيف يتضح أن أسلوب التعلم له جذوره البعيـــدة فـــي التراث النفسى، وقد تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراســـات بغـــرض بحـــث العلاقة بين أساليب تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسى ، كشفت نتائج بعضها عن تفوق مجموعات الطلاب ذوى الأسلوب العميق على مجموعات الطـــلاب ذوى الأسلوب السطحي ،فى حين كشفت نتائج بعض الدراسات عن تفوق مجموعات الطلاب ذوى الأسلوب السطحي على مجموعات الطلاب ذوى الأسلوب العميق.

يتألف الكتاب من جزأين ، الأول منهما يتناول المفاهيم الأساسية لأساليب التعلم و عادات تعلم الإنسان و كذلك النماذج الأساسية المفسرة لعمليات الـــتعلم الأنسانى ، منتهياً بالأداة الأولى المنتمية لأحد هذه النماذج و المراجع الخاصـــة بهذا الجزء .

أما الجزء الثاني فيشمل مجموعة من الدراسات التي أعدها المؤلف في اطار انثربولوجيا التعلم و الأدوات المستخدمة في كل دراسة منها و المراجع الخاصة بكل منها ، و كانت هذه الدراسات بعناوين :

- إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمداخلهم للدراسة.

- دراسات في أنثربولوجيا التعلم.

- تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم (في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج (دراسة تجريبية).

- التركيب العلاقي و اتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة.

بنها في ٢٠٠٩/٢/٢٥

وليد كمال عفيفي القفاص
أستاذ علم النفس التربوي

الفهـــرس

الجـــزء الأول
المفاهيم و النـماذج الأساسية

- مفهوم أسلوب التعلم.
- مكونات أسلوب التعلم.
- أساليب التعلم والأساليب المعرفية.
- نماذج وأساليب التعلم.
- الدراسات الأساسية.

الجــــزء الأول

المفاهيم و النـماذج الأساسية

مفهوم أسلوب التعلم :

يذكر وتكن وآخرون "Witken et.al" ١٩٧٧ فـــى (٥٤: ٢٠٣) أن كلمة أسلوب تعني طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد فى نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية، ويشير جريجورك "Gregorc" ١٩٧٩ (٤٤: ١١١) إلى أن الأسلوب يبدو فى جذوره أنه طبيعي ويتميز بالنمو معا.

ويتفـــق كيـــف "Keef" ١٩٨٢ (٤٤: ١١١) مـــع رأى جريجـــورك "Gregorc" فيذكر أن الأساليب تعكس تـــشفير جينـــي (وراثـــي) ، النمـــو الشخصى ، والتكيف مع البيئة ، ويعرف الأساليب بأنها أبنية فرضـــية تـــساعد فى تفسير عملية التعلم والتدريس فهى صفات ثابته نسبيا فى سلوك المتعلمـــين الأفراد.

ويرى شمك "Schmack" ١٩٨٢ (٧٣: ١٣٢) أنّ استراتيجية الـتعلم هى قطاع من أنشطة معالجة المعلومات التى يستخدمها الفرد حينما يواجه مهمة تعلم، وحينما يظهر الفرد تفضيل لاستخدام استراتيجية محددة، فأنه بذلك قد حدد أسلوب تعلم معين.

ويشير أبو حطب وصادق ١٩٨٤ (٤٦: ٥١١) إلى أنه " يقصد بأســـاليب التعلم الطرق الشخصية التى يستخدمها الأفراد فى التعامل مع المعلومات أثنـــاء عملية التعلم"، ويتفق معهما فى ذلك محمـــود عـــوض الله ١٩٨٦ (٦٣: ٥٤) ،

(٦٤: ١٣٣) رمضان محمد ١٩٩٠ (١٩: ٢٧) ، ومحمد غنيم ١٩٩٢ (١٤: ٥٧).

ويعرف زياد حمدان ١٩٨٥ (٣٨: ٥٨) أساليب التعلم بأنها الطرق التى يدرك بها أفراد التلاميذ معاني الأشياء التى يخبرونها سواء كانت هذه بشرية أو تربوية أو اجتماعية أو مادية.

وباستعراض التعريفات السابقة لمفهوم أسلوب التعلم، يتضح أن هناك مجموعة من الباحثين تنظر إلى أساليب التعلم على أنها طرق للتعامل مع أو الاستجابة لبيئة التعلم ككل ، ومن هؤلاء متمكن وكيف وزياد حمدان ، وعلى الجانب الآخر هناك مجموعة من الباحثين ينظرون إليهما كطرق لمعالجة المعلومات منهم ، شمك وأبو حطب وصادق ومحمود عوض الله ورمضان محمد ومحمد غنيم ، ويتفق الباحث الحالى مع أصحاب وجهة النظر الثانية ، حيث يرى أن أسلوب التعلم يتضح حينما يبدأ الفرد فى مواجهة مهمة تعلم فقط.

مكونات أسلوب التعلم :

يذكر كيف "Keef" ١٩٨٢ (٤٣-٥٣ : ١١١) أن لأسلوب التعلم ثلاثة مكونات أساسية هى : مكون معرفى ، وجداني ، وفسيولوجي ، وبالنسبة للمكون المعرفى فقد حددة ، "كيف" بأنه عادات معالجة معلومات تمثل الأسلوب النموذجي للمتعلم فى الإدراك ، التفكير ، وحل المشكلات، والتذكر . ويذكر أمثلة لهذه الأساليب منها : الاستقلال فى المجال فى مقابل الاعتماد على المجال، والكلى فى مقابل التحليلى ، والتأمل فى مقابل الاندفاع.

أما المكون الوجداني فيعرفه "كيف" بأنه عمليات دافعية ظهرت كأسلوب

نموذجي للمتعلم لاستثارة وتوجيه ، ومساندة السلوك، ويرى أن المكون الوجداني ، ناتج لمجموعة كبيرة من المؤثرات مثل البيئة الثقافية، وضغوط الوالدين ، والأقران، وممارسات المدرسة، وعوامل الشخصية التى تشمل القيم، ويذكر أمثلة لهذه الأساليب منها : المستوى المفاهيمي والذى يصف درجة البناء التى يحتاجها الفرد ليتعلم بكفاءة ، ومركز التحكم الذى يصف القوى داخل شخصية الفرد ، والتى توجه أو تستحث الفعل.

فى حين أن المكون الفسيولوجي يمثل أساليب استجابة مؤسسة بيولوجيا والتى ظهرت فى الفروق المرتبطة بالجنس ، وصحة وتغذية الشخصية، ورد الفعل للبيئة الفيزيقية ، فكلها عوامل فيزيقية تكون ضمن المؤثرات على التعلم المدرسى ، فالطالب الذى يكون جائعا أو مريضا يسلك بشكل مختلف عن الأصحاء ، كما أن هناك عناصر فيزيقية تؤثر على التعلم وهى الضوء والصوت ، ودرجة الحرارة ، وكذلك نجد أن تواتر الوقت **Time Rhgthms** يمثل اختلافات شخصية فى قابلية التعلم ترتبط بوقت من اليوم ، فهناك متعلمون يحصلون أفضل فى الصباح المبكر، وآخرون فى الظهر.

ويرى الباحث هذا التصور يعد نموذجا شاملا لمكونات اسلوب التعلم ، إلا أنه هناك اعتراضين ، أولهما تناول "كيف" للأساليب المعرفية كأمثلة للمكون المعرفى لأسلوب التعلم مما يشير إلى تداخل فى استخدام كلا المفهومين ، وهذا ما سوف نتناوله بالتفصيل فى الجزء التالى ، أما الاعتراض الثاني فيتمثل فى التعارض بين اعتبار المكون الفسيولوجي أحد مكونات أسلوب التعلم ، وفكرة الثبات النسبى لأساليب التعلم ، والتى تتغير - فى إطار هذا التصور - تبعا للحاجة إلى الطعام أو المرض أو التعرض للمؤثرات الفيزيقية المتغيرة.

ويرى "جريجورك" "Gregorc" ١٩٧٩ (٣٨: ١٤٠) أن أسلوب التعلم يتكون من سلوكيات تعمل كمؤشرات لكيفية تعلم الفرد من بيئته وكيفية تكيفه معها، كما أنه يعطي دليلا لكيفية عمل عقل الفرد.

ويحدد تشيلد "Child" ١٩٨٣ (٢٢: ٢٣٥-٢٣٦) مكونين لأسلوب التعلم هما : الأسلوب المعرفى الذى يتضمن الأنماط المميزة لإدراك الشخص وتقديره مما يظهر الشخص فى عملية حل المشكلات ، أما المكون الآخر فهو العمليات الوجدانية وتتضمن الخصال الدينامية (الدافعية والمزاجية) التى تؤثر فى الفرد أثناء حل المشكلات.

ويذكر بيجز "Biggs" ١٩٨٥ (٨٠: ٢٠٢) أن أساليب التعلم يمكن تصورها كفئة من المتغيرات الوسيطة بين متغيرات المدخلات والأداء الأكاديمي النهائى وأنه قد تم بحثها على أنها التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة.

ويرى هيل "Hill" ١٩٧٦ (٣٧: ٥٨) أن أساليب التعلم تتكون من ثلاث فئات من العناصر هى : وسائل التعلم أو الإدراك ومقررات أو وسائل التفاعل الاجتماعي، ثم صيغ أو نماذج معالجة المعلومات.

وباستعراض المكونات السابقة لأسلوب التعلم ، نجد أن هناك مجموعة كبيرة من الباحثين تؤكد على المكون المعرفى فقط مثل "جريجورك" وشمك ، وأبو حطب وصادق ، كما أن هناك مجموعة من الباحثين أكد على المكونين المعرفى والوجداني لأسلوب التعلم ، ويتفق الباحث الحالى مع أصحاب وجهة النظر الثانية، حيث يرى أن أساليب التعلم عبارة عن طرق شخصية ثابته نسبيا يملكها المتعلمون عند مواجهة مهام التعلم متأثرة بدوافعهم لاتمام العمل وتوجههم نحوه.

ويذكر "Mopofu & Oakland, 2001" أن تبنى الطلاب لواحد من مداخل الدراسة يكون إنعكاس لدافعيتهم للتعلم، إدراكهم لخصائص المهمة ، وسياق التعلم. فالمدخل السطحي يكون مصحوب بدافعية لتعلم العناصر الأساسية الواضحة **barest essentials** للمحتوى أو الاعتماد الكبير على التعلم الصم **rote learning** أو اى استراتيجيات تعلم أخرى أكثر سطحية **superficial** في المقابل يرتبط المدخل العميق بالاهتمام الداخلى **intrinsic interest** بالمادة الدراسية ويتضمن مدى واسع من عمليات واستراتيجيات التعلم المفيدة. (على سبيل المثال ، القراءة ، البناء الهرمي للمعرفى والكشف عن رؤى متعددة لنفس المحتوي) لذلك يكون تبنى المدخل العميق ضروري لتحقيق مستويات تعلم أعلى كيفا (على سبيل المثال ، تحليل ، تركيب ، تقويم).

ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني ، واختلفت التصورات النظرية المفسرة له ، هذه التصورات يمكن وضعها معا في تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتين " الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم ، مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة ، فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات ، حفظها، إعادة إنتاجها ، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات ، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم ، إيجاد معاني جديدة ، وتكوين الفلسفة الشخصية **Personal philosophy** **(lewis, 1994)** وقد قام **(Purdie & Hattie, 1997)** بإضافة تصور قائم على الخبرة **Experiential Perspective** يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية.

ويفترض **(Gordon, et.al., 1998)** و **(Marton, et.al., 1993)**

و(Purdie, et.al., 1996) أن تصورات الطلاب عن التعلم تؤثر في مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة.

فالطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ليس أكثر من اكتساب للحقائق ، من الأكثر احتمالا أن يتبنوا مدخلا سطحي للدراسة كطريقة لاكتساب هذه الحقائق، وكذلك الطلاب الذين يروا أن التعلم ليس أكثر من تذكر أو إتقان التقنيات والصيغ لتطبيقها ، يكونوا أيضا أكثر احتمالا أن يتبنوا المدخل السطحي للتعلم. فى الناحية الأخرى ، نجد الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ابتكارا أبنية جديدة للمعني أو تطوير طرق لتفسير الواقع ، سوف يتبنون المدخل العميق (Marton & Saljo, 1997) .

أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

ونتيجة لاختلاف وجهات النظر- التى سبق الإشارة إليها – فى تحديد مفهوم ومكونات أسلوب التعلم ، فقد حدث تداخل فى استخدام مصطلحي الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم فى العديد من الكتابات السابقة.

فيتفق كل من كليسومير "Klusmer" ١٩٨٥ فى (٢٧: ٦٥) و كيف "Keef" ١٩٨٢ (٤٤-٤٥ : ١١١) على اعتبار الأسلوب المعرفى فئة من فئات أساليب التعلم.

فى حين يري شمك "Schmeck" ١٩٨٢ (٧٣: ١٣٢) أن الأسلوب المعرفى أهم وأشمل من أسلوب التعلم هو الأسلوب المعرفى الذى يبديه الفرد حينما يواجه مهمة تعلم، ويتفق معه فى ذلك "رمضان محمد" ١٩٩٠ (٢٧: ٦٠).

أما زياد حمدان ١٩٨٥ (١٩: ٥٨) فيرى تطابق المصطلحين ، ويذكر أنه مهما يكن من اختلاف فى الإسم ، فان كل "من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفى يشيران للطريقة التى يتبناها التلميذ فى البحث عن معاني الأشياء، ثم معرفته (تعلمه) لهذه المعاني حسب مدركاته الخاصة.

ويرى الباحث أن هناك حدا فاصلا واضحا بين كل من الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم فالأسلوب المعرفى هو طريقة الفرد فى حل المشكلات التى تواجهه ، حيث يذكر "تشيلد" ١٩٨٣ (٢٢: ٢٣٥) أن الأسلوب المعرفى يتضمن الأنماط المميزة لادراك الشخص وتفكيره مما يظهره الشخص فى عملية حل المشكلات.

ويشير أبو حطب وصادق ١٩٨٤ (٤٦: ٤٦٤) إلى أنه يوجد عامل هام فى سلوك حل المشكلة وهو ما يسمي فى الوقت الحاضر بالأسلوب المعرفى، فمعظم التلاميذ لديهم طرق مميزة فى حل المشكلات يمكن تصنيفها تصنيفات عامة.

ويذكر أنور الشرقاوى ١٩٩٠ (١٢: ١٣) أن الأساليب المعرفية ليست خاصية للبعد المعرفى من الشخصية وحدة وأنما الشخصية ككل، فقد وجد أن اختبارات الأساليب المعرفية يمكنها قياس جوانب غير معرفية أيضا.

أما أساليب التعلم فهى تشير إلى استراتيجية الفرد فى معالجة كمية من المعلومات متضمنة مجموعة من الخطوات مثل تحليل المعلومات ونقدها وربطها ومقارنتها بالمعلومات السابقة ، وأخيرا دمجها فى البنية المعرفية الراهنة.

كما أننا يمكننا أن نتخذ م المعلومات متضمنة مجموعة من الخطوات مثل تحليل المعلومات ونقدها وربطها أما أساليب التعلم فهى تشير إلى اســتراتيجية الفرد فى معالجة كمية من ومقارنتها بالمعلومات الـسابقة ، وأخيــرا دمجهــا فى البنية المعرفية الراهنة.

كما أننا يمكننا أن نتخذ من طرق الكشف عن كل من الأساليب المعرفيــة وأساليب التعلم حجة منطقية تؤيد رأى الباحث ، فجميع الاختبارات التــى تــم وضعها للتعرف على أساليب الطلاب المعرفية اختبارات موقوتة من مجموعة من المشكلات ، أما الكشف عن أساليب التعلم فيتم عن طريق تقديم مهمة تعلــم مثل المقابلات الأدبية ، وبعد قراءتها يقوم الطالب نفسه بوصف طريقتــه فــى تناول المهمة أو من خلال الاستجابة على الاستبيانات التى تصف فقراتها بعض الطرق التى يتخذها الطلاب أثناء التعلم ، وكذلك وصف مجالات دافعية مختلفة، وأحيانا وصف البيئة الفيزيقية ، يختار منها الطالب ما يعتقد أنه يمثل أسلوبه.

نماذج وأساليب التعلم:

هناك اجتهادات لتفسير عمليات التعلم والتدريس تعكس خطــين للبحــث مجموعة تهتم بالأبعاد المعرفية للأسلوب ، ومجموعة أخرى تركز على النماذج التطبيقية للتعلم والتدريس والتحليل متعدد الأبعاد للأساليب.

وفى الجزء التالى سوف يتناول الباحث مجموعة من النماذج التى تفــسر عمليات التعلم وأساليب تعلم الطلاب التى تم التوصل إليها فى ضوء كل نموذج.

تصور مارتون وسالجو Marton & Saljo

فى خلال عامي ٧٦، ١٩٧٧ أجريت مجموعة من الدراسات فى السويد ،

مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ٧٦ (أ) (١١٩) ، (٧٦)ب (١٢٠) ، سفنسون "Sivensson" ١٩٧٧ (١٣٣) ، فرانسون "Fransson" ١٩٧٧ (٩٨)، بغرض بحث قراءة وفهم المقالات الأكاديمية ، مستخدمة مدخل للبحث يختلف عن المداخل التقليدية التى تعتمد على المخرجات المقاسة كميا ، حيث أنها تبحث كيفية حدوث عمليات التعلم من منظور الترتيب الثاني – كما يصفها الطلاب.

فقد طلب من الطلاب قراءة مجموعة من المقالات الأكاديمية ، وبعد الانتهاء من القراءة طلب منها الإجابة عن بعض الأسئلة التى تتعلق بالنص، وبالبعض الآخر يتعلق بكيفية تناول الطلاب للنص.

ولقد اتفقت نتائج التحليل الكيفى لإجابات الطلاب عن الأسئلة- فى الدراسات الأربع- على تصنيف إجابات الطلاب فى أربعة مستويات تشير إلى الفروق النوعية فى التعلم، وقد أطلق مارتون وسالجو ٧٦ (أ) (٥: ١١٩) على الأنماط الأربعة المختلفة للإجابة مستويات الناتج.

ولتوضيح هذه المستويات ، يعرض الباحث مثالا من أحدي هذه الدراسات، دراسة مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ٧٦ (ب) (١١٩: ١٢٠) ، حيث قدم الباحثون للطلاب نصا يناقش نظامين للقبول بالمدرسة، وأثر ذلك على معدلات التخرج ، وبعد الانتهاء من قراءة النص تم تقديم السؤال التالى للطلاب :

لماذا يؤدى نظام الاختبار إلى معدل تخرج مرتفع ؟

وقد تم تصنيف إجابات الطلاب فى المستويات الأربعة التالية :

أ- أداة الاختبار تم اختيارها لتنبئنا بفرصة النجاح .

"لأن محك الاختبار غالبا ما تم بناؤه على أساس أن الطالب الذي سينجح فى امتحانات القبول سوف ينجح خلال ما يأتي فيما بعد أيضا"

وتجدر الإشارة إلى دقة الإجابة ، والتى تعد دليلا على فهم نظام الاختبار.

ب- تم قبول الطلاب الأفضل فقط

"لأنهم يعتبرون صفوة هؤلاء الطلاب"

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابات كانت أقل دقة ، حيث كانت مناسبة للسؤال المطروح ، إلا أنها لم توضح من هم الطلاب الأفضل.

ج- لم يقدر تفسيرا سببيا

"طلاب أكثر يتخرجون عن استخدام هذا النظام"

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابة تعد إعادة لما ذكر فى السؤال المطروح ليس إلا.

د- عرض لفكرة لم تناقش فى النص

"فهؤلاء الطلاب الذين لديهم دافع قوى لأداء الاختبارات قد اختاروا نظاما يحقق لهم ذلك"

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الإجابات تمثل استدعاء جزء من النص يبرهن فيه المؤلف على الفروق في معدلات التسرب وليس التخرج، وتم تصنيفها فى هذا المستوى (د).

وجدير بالذكر أن الدراسات الأربعة جميعا قد أشارت إلى الارتباط الهرمي لهذه المستويات الأربعة للناتج – المستوى أ يتضمن ب الذى يتضمن كل من جـ ، د ، ويشير مارتون وسالجو Marton & Saljo ٧٦ أ (٧: ١١٩) إلى أنه إذا وجدت فروقا نوعية فى ناتج التعلم ، فمن الواضح أنه توجد فروق مناظرة فى عملية التعلم، بمعني أنه يوجد اختلاف فى الطريقة التى يتناول بها الطلاب عملية التعلم.

وعلى ذلك فقد قام الباحثون فى هذه الدراسات بإجراء مقابلات شخصية مع الطلاب، بغرض الكشف عن الفروق الوظيفية فى مستوى المعالجة ، والتى من المحتمل أن تفسر الفروق فى ناتج عملية التعلم ، وقد كشفت نتائج تحليل المقابلات الشخصية – فى جميع الدراسات – عن مستويين مختلفين للمعالجة ، قد ظهر بوضوح من خلال تعليقات الطلاب على الكيفية التى يتناولون بها النص وهما :

- المستوى السطحي للمعالجة Surface level processing

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذى يواجه انتابهه نحو تعلم النص ذاته، أى أن المتعلم لديه مفهوم – إعادة الانتاجية Reproductive – عن التعلم، بما يعني أنه يكون مضطرا إلى الالتزام باستراتيجية التعلم الصم (٧: ١١٩)

- المستوى العميق للمعالجة Deep level processing

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذى يواجه انتباهه نحو المحتوى المقصود لماذا التعلم (ما دلالته) ، بمعني أنه يهتم بفهم ما يريد المؤلف أن يقوله، على سبيل المثال مشكلة علمية ، أو مبدأ علمي معين (٨: ١١٩)

وقد قام مارتون وسالجو **Marton & Saljo** ٧٦ أ (٤-١١ : ١١٩)

بإجراء دراسة بغرض بحث العلاقة بين مستوى الناتج ومستوى المعالجة وأوضحت نتائجها ارتباط المستويين (جـ ، د) للناتج بالمستوى السطحي للمعالجة ارتباطا تاما- حيث لم تظهر حالة شاذة واحدة - وكذلك ارتباط المستوى (أ) للناتج بالمستوى العميق للمعالجة ، أما المستوى (ب) للناتج فقد تبنى معظم طلابه مستوى معالجة غير واضح وباقى الطلاب تبنوا مستوى عميقا للمعالجة.

وقد أيدت الدراسات الثلاثة الأخرى هذه النتائج بالرغم من اختلاف مواد التعلم المستخدمة فى تلك الدراسات ، كما أيدت تلك النتائج أيضا بنتائج دراستي روسم وشنك **Rossum & Schenk** (٧٣-٨٣ : ١٣٠) ومرزوق عبد المجيد ١٩٩١ (٦٨ : ٤٢٩-٤٤٢).

ويحدد فرانسون **"Fransson"** ١٩٧٧ (٩٨: ٢٤٨) مستويين للانتباه بالإضافة إلى مستويين للمعالجة ، فنجد داخل كل مستوى للمعالجة بعض الطلاب يعملون بتركيز شديد ، بينما آخرون بدا أنهم مقتنعين بتكوين انطباع عام.

ويميز سيفنسون **Sivensson** ١٩٧٧ (١٣٣: ٢٣٧) بين طريقتين لتناول النص هما الطريقة الجزئية **"Atomistic"** وهى تظهر عندما يصف الطلاب نشاطاتهم متضمنة التركيز على المقارنات النوعية ، والتركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر ، وحفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة، مما يظهر افتقادهم للتوجه نحو النص كوحدة كاملة.

أما الطلاب ذوى الطريقة الكلية فهم يتميزون بمحاولاتهم لفهم المعنى الكلى للنص وذلك للبحث عن هدف المؤلف من النص ، وذلك لربط النص بسياق حديث المؤلف لانتقاء الأجزاء الرئيسية من حجج المؤلف المؤيدة.

ويرى الباحث أن هذا الوصف يتماثل مع التمييز بين مستويي المعالجة العميقة والسطحية عند مارتون وسالجو Maton & Saljo ، إلا أن المصطلحات (جزئى- كلى) المختارة فى هذا الوصف فقد تم اختيارها لتلافى التمييز بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج عند مارتون وسالجو ، حيث نجد المعرفة ومهارة التعلم حتى الاتقان **learning to learn** عند سيفنسون **"Sivensson"** يبدو أنهما شئ واحد.

وعن الفروق النوعية فى التذكر فقد قام سالجو **Saljo** ١٩٧٥ فى (٩٨: ٢٤٩- ٢٥٠) بتحليل إجابات أسئلة التذكر الحر ، مما أسفر عن تحديد ثلاث مستويات للناتج هى:

- الإشارة العابرة **Mentioning**

وفيه يشير الطلاب إلى أن المؤلف وقد ناقش مشكلات محددة بدون ذكر أيه معلومات.

- الوصف **Describing**

وفيه يقدم الطلاب وصفا مفصلا جدا ودقيقا للمقدمة المنطقية، ثم يتركوا الجزء الأكثر أهمية المسمي بالاستنتاجات والتى يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة أى وصف الحالة الحقيقية فقط.

- التوجه إلى الخاتمة Conclusion Oriented

وفيه يقوم الطلاب تعليلا للمحتوى المقصود ، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله فى نص محدد ، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التى يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

وقد توصل مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ (١٢٠: ١٢١) إلى ثلاثة مستويات للإجابة عن أسئلة التذكر مماثلة تماما للمستويات التى حددها سالجو Saljo ١٩٧٥ ، ويشير إلي أن وصف الفروق النوعية فى التذكر يتبع نفس النموذج الهرمي ، مثل وصف إجابات الأسئلة النوعية (مستويات الناتج).

وقد قام فرانسون "Fransson" ١٩٧٧ (٩٨: ٢٥١) بدراسة العلاقة بين مستويات ناتج عملية التذكر ومستويي المعالجة (عميق- سطحي) وأوضحت النتائج ميل الطلاب السطحيين إلى تقديم ملخصات وصفية كاملة، بينما نجد المعالجون من المستوى العميق موزعين على مستويات الناتج – مع زيادة تواجدهم فى المستوى الأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معالجة المستوى العميق تتيح للطالب فرصة اختيار الاستراتيجية تبعا لادراكه لمتطلبات موقف الاختبار، أما معالجة المستوى السطحي فتهيئ الطالب لنمط واحد من الأداء فقط ، وهذا ما أكدت عليه نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات ، منها دراسة مارتون وسالجو Marton & Saljo ٧٦ ب (١٢٠: ١١٥-١٢٧) التى فشلت فى ترغيب الطلاب السطحيين فى معالجة عميقة، على الرغم من نجاحها فى العكس، مما دعا ادفلت "Edfeldt" ١٩٧٦ أن يذكر أنه ليست هناك قادومية أو طريق مختصر لمعالجة المستوى العميق (٩٨: ٢٤٥)

ويرى الباحث أن وصف مارتون وسالجو للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذى يصاحبه أقل مستوى من مستويات الفهم كناتج ، والذى أطلق عليه سالجو ١٩٧٥ "الإشارة العابرة"

أو أطلق عليه فرانسون ١٩٧٧ السطحي السلبى ، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقا للمعالجة الذى يصاحبه أعلى مستوى من مستويات الناتج، والذى أطلق عليه سالجو ١٩٧٥ التوجه إلى الخاتمة وأطلق عليه فرانسون ١٩٧٧ العميق الإيجابى ، وهو بذلك يتضمن مستوى المعالجة ومستويات الناتج التي تسبقه.

ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له ، فيصف تصور مارتون وسالجو **Marton & Saljo** ١٩٧٦ الفروق النوعية كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، بوضح هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب ، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة **surface level processing** حيث التركيز على حفظ التفاصيل. ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى العميق للمعالجة **deep level processing** حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد (التى تم حفظها) فى محاولة للوصول إلى فهم عام للنص، بمعني أن الوصول للمستوى العميق للمعالجة لابد وأن يحدث مرورا بالمستوى السطحي للمعالجة (مما يؤكد فكرة التحسن الخطي فى الأداء المعرفى).

نموذج باسك Pask :

- نظرية المحادثة Conversation Theory

يذكر باسك **Pask** ١٩٧٦ (١٢: ١٢٤) أن نظرية المحادثة تعد محاولة لبحث تعلم الموضوعات المعقدة تحت شروط مضبوطة ، فنقطة البداية هى فكرة أن الوحدة الأساسية لبحث التعلم الإنساني المعقد هى المحادثة والتى تشمل اتصالا بين اثنين من المشاركين فى عملية التعلم، ويمثل أدوار المعلم والمتعلم.

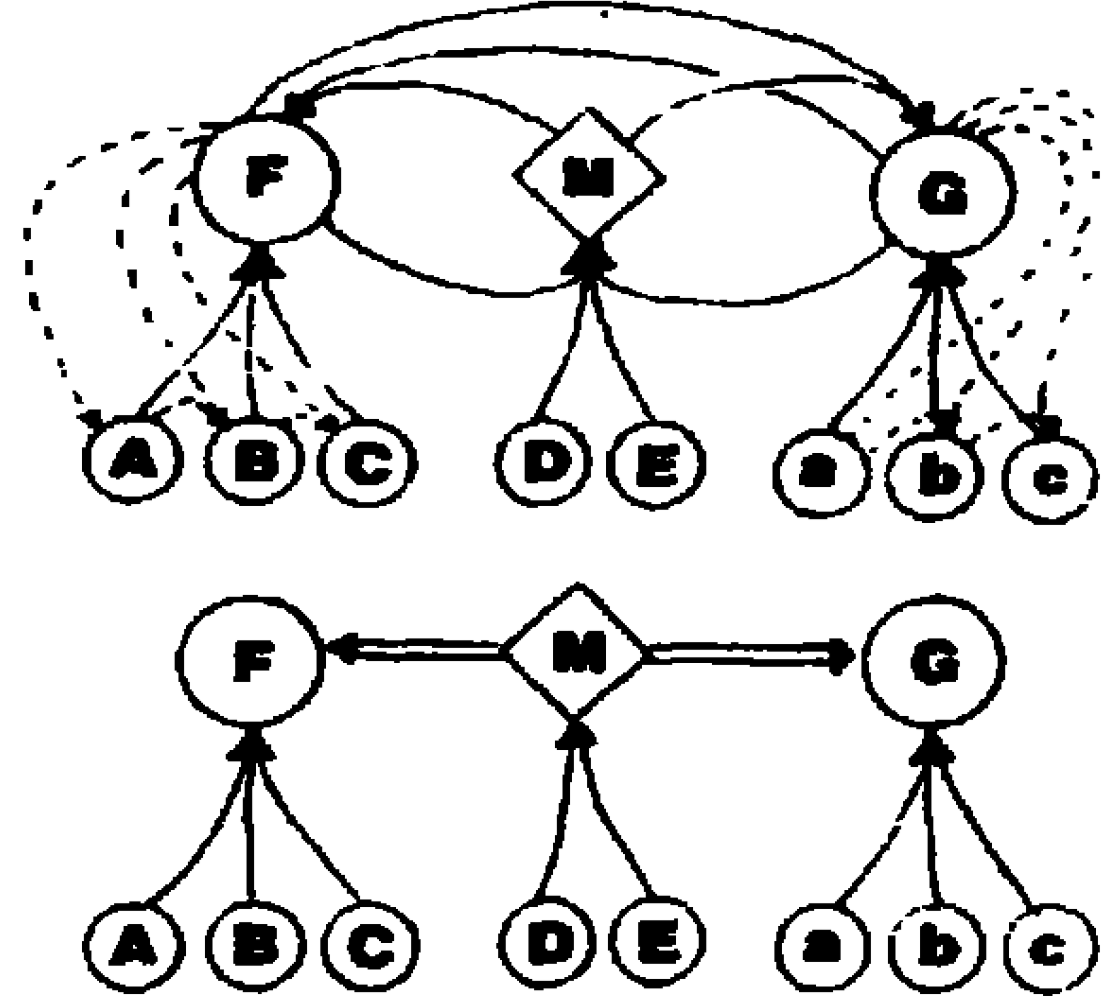
ويتضح فهم الموضوع فى المحادثة التقليدية عندما يستطيع أن يمدنا بتفسير لفظي لمعناه وفقا لتعريف قياس مقبول ، أما فى نظرية المحادثة فنجد أن الفهم يعتمد على القدرة على إعادة بناء المفهوم ، وهو ما أسماه بيلبن **Belibin** ١٩٦٩ "الاكتشاف" (١٤: ١٢٤) وعليه فأن شرط الفهم عند باسك يعد أقوى من شرط المعالجة العميقة كما وصفها مارتون وسالجو.

وتتضح استراتيجيات التعلم من تعليقات وإجابات المتعلم- عند استخدام استراتيجية التدريس المرتد في البحث- ، أى من خلال استخدام الأدوات التى تظهر الفهم أكثر من الاستجابات اللفظية ، حيث تتم متابعة تقدم الطالب من خلال متتابعة تعلمه بواسطة عمل سلسلة من الأزرار الكهربائية ، التى تظهر عن طريق الإضاءة ، ما هى مهام تعلمه الحالية ، (١٢: ١٢٤).

وهذه الطريقة تزود المتعلم ببيئة تعلم فعالة ، كما تزود الباحث ببيانات تسمح له بالتعرف على استراتيجيات تعلم الطلاب ، والتى يمكننا الوصول إليها من خلال الاستبطان كما فى عمل مارتون وسالجو.

ويستلزم بحث تعلم الطلاب لموضوع محدد باستخدام أحدي الاستراتيجيتين (التدريس المرتد – استخدام الأدوات الكهربائية) ، أن يعاد تمثيل مادة الموضوع فى شكل رسم تخطيطي يوضح العلاقة بين المفاهيم التى يحتاج الطالب فهمها قبل فهم الموضوع كوحدة كاملة، بحيث يسمح هذا المخطط للطالب أن يستكشف بناء المفهوم بحرية تامة ، والمخطط النهائى الذى يعمل من خلاله الطالب يسمي بناء مستلزما **Entailment Structure** (١٦، ١٥: ١٢٤).

وفى الجزء التالى يعرض الباحث مثالا لأحد المخططات التي قدمها باسك (١٤: ١٢٤)



شكل (١) يوضح مخططا يصف خواص التمييز والتشابه بين كل من المتذبذب الكهربى والمتذبذب الميكانيكي

وفى ضوء نظرية المحادثة ، فهذا المخطط يعني أنه يمكن اشتقاق (F) من (A, B, C) وكذلك يمكن اشتقاق (G) من (a,b,c) وهذا يمدنا بأن المتعلم قادر على القيام بعملية الاكتشاف، ويتم قبول هذا الاشتقاق من المتعلم إذا وإذا فقط استطاع المتعلم أيضا اشتقا (A.B.C) من تعريف (F) ، وهذا يمدنا بخاصية الدورية أو العودة للخلف التى تظهر الفهم ، وبعد الإنتهاء من الاشتقاقات والاشتقاقات العكسية لكل متذبذب فهناك موضوع التشابه (M) بين المتذبذبين والذى يشمل المماثلة الشكلية بينهما وكذلك الخوص التى تميز كل منهما عن الآخر.

استراتيجيات التعلم :

في ضوء نظرية المحادثة تم دفع الطلاب للعمل ، من خلال استراتيجياتهم الخاصة في التعلم ، ولتحقيق مطلب الفهم – تحت هذه الشروط تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم وقد اطلق عليهم باسك **Pask** كلي **Holist** ومتسلسل **Serial list** (١٢٥: ١٣٠).

ويشير باسك **Pask** ١٩٧٦ (١٢٥: ١٣٠) إلى أن الكلي يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكي يتعلم الموضوع الأساسي، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك في موضوع آخر إلا حينما يكون مركزا تماما على الموضوع الذي يدرسه الآن، فالكليون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات ، بينما نجد المتسلسلون يصفون فقط الموضوع الذى يشيدوا له نموذج تفسيري.

ويذكر تشيلد ١٩٨٣ (٢٢: ٢٣٦) أن باسك يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكليون) ، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية في سياق (ذو التفكير المسلسل) ، ويبدو التمييز واضحا في الأشخاص الذين يفضلون دراسة مواد جديدة ، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل ، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

ويصف مارتون **Marton** ١٩٨١ (١١٨: ٣٢٣) المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة ، ويقدم فروضا بسيطة ، ويركز على صفة واحدة للمهمة ، أما الكلي فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت.

ويرى باسك Pask ١٩٧٦ (١٢٥: ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق ، سواء بالفصل أو الدراسة الذاتية ، فسنجد بعض الطلاب يميلون إلى أن يعملوا مثل الكليين ، متعلمين بالفهم Comprehension learners وأخرين مثل المتسلسلين متعلمين بالعمليات Operation learners .

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع ، فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات ، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف الفعال . (١٢٥: ١٣٣)

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعده ، طرق ، تفصيلات، لكن غالبا يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم اعدادهم معا ؟ فهم فى الغالب ليهم صورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية . وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الاجراء الفعال ، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الإجراء شرط اساسى لفهم أى موضوع (١٢٥: ١٣٣).

ويذكر باسك Pask ١٩٧٧ فى (٩١: ٢٥٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة ببناء أو صاف لما أمكن معرفته ، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة بفهم التفاصيل الإجرائية.

- أمراض التعلم Learning Pathologies :

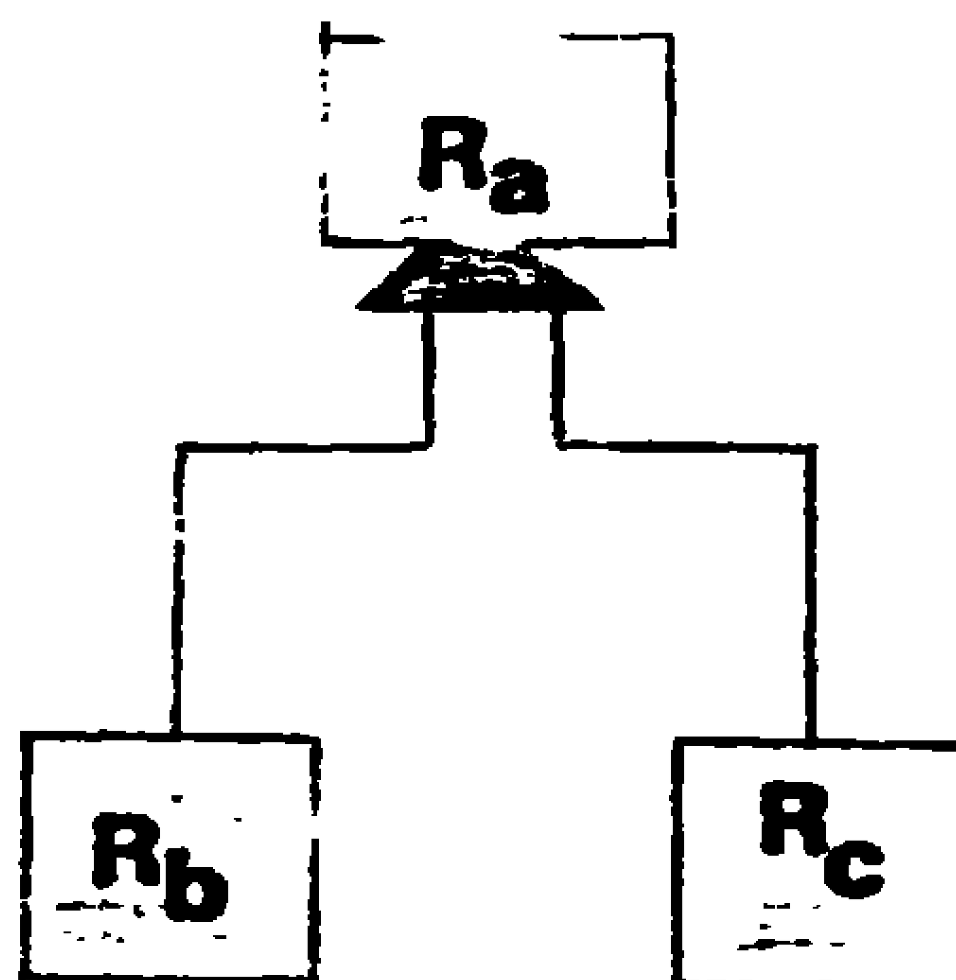
الميل إلى استخدام أى من أسلوب التعلم (بالفهم- بالعمليات) يؤدى إلى أحد أمراض التعلم ، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الإجرائى يؤدى إلى التجول حول الفكرة Globe Trotting والتعلم بالعمليات الذى يكون غير

مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدى إلى عدم البصيرة **Improvidence** (٩١: ٢٥٧).

وعدم البصيرة – الشكل المتطرف للتعلم بالعمليات – يشير إلى الفشل فى استخدام التشابهات الحقيقية أو الفشل فى استخدام مبدأ عام ، أو كلاهما (١١٨: ٣٢٣).

أما التجوال حول الفكرة – الشكل المتطرف للتعلم بالفهم – يشير إلى البحث عن الارتباطات الداخلية والنظرة العامة بدون تأييد بالحجج أو بالدليل (١١٨: ٢٣٢).

ويوضح دانيال **Daniel** ١٩٧٧ (٨٦: ٩١) أسلوبى التعلم كما يلى :



شكل (٢) يوضح مخططا يصف أساليب الطلاب فى تعلم المفهوم

التعلم بالعمليات يتضح بواسطة الطالب الذى يفهم فهم العلاقات Rc, Rb ويتحرك لأعلى إلى Rc ويفهمها عن طريق استنتاج مفاهيميه عن Rc, Rb وباستخدام أساليب رياضية مماثلة ، ومن هنا تتضح ضرورة التعلم بالعمليات للفهم ذلك لأنه يمكن الطالب من استخدام المفاهيم إجرائيا.

أما التعلم بالفهم فيناظر التحرك الجانبى عبر المجال، حيث يحدث حينما يتحرك الطالب الذى وصل إلى **Ra** فينتقل إلى عنصر آخر مثل **Rx** ويفسره فى ضوء **Ra** .

ويرى دانيال **Daniel** ١٩٧٧ (٨٦: ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا من النمطين ، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عموديا على مخطط المجال بدون أن يكون قادرا على نقل فهمه إلى مناطق أخرى ، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بلا إمعان ، فيرى تشابهات فى كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أى مفهوم بشكل اجرائى.

ويؤكد باسك **Pask** ١٩٧٧ فى (٩١: ٢٥٨) على أهمية التنوع ، فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير مبال للتجوال الأبلة حول الفكرة ، فهو بالتأكيد يبنى أرصافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال ، لكنه يخضع الفروض للاختبار ، ويتحقق اجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التى تم التمكن منها إجرائيا ، مشابهه لقطاع آخر سبق تعلمه).

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف التعلم عند باسك على أنها ، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة- كما وصفها باسك ١٩٧٦ (١٢٥: ١٣٠) **Mutually Exclusive Classes** .

فكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل أكثر فى أحدى الطبقتين ، ويتحرك

فيها بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد فى الطبقة الأخرى ، وأن كان لا يستطيع التحرك فيهما بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب فى احدى الطبقتين يؤدى إلى اصابته بأحد أمراض التعلم.

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك فى أى منهما بكفاءة عالية ، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا.

أما عن النموذج ككل فهو يصف التعلم الإنساني فى ضوء المحادثة بدقة شديدة توصل من خلال هذا التناول إلى ثلاث استراتيجيات للتعلم الكلية والتسلسل والتنوع ووصفها بوضح ودقة شديدة إلا أنه يعتبر نموذجا وصفيا فى حد ذاته ، فبالرغم من هذا الوصف الدقيق لاستراتيجيات التعلم ، لم يتطرق مطلقا إلى أى من العوامل التى تكمن وراء تبنى الفرد لاستراتيجية محددة سواء كانت عوامل دفعية أو عوامل فسيولوجية ، أى أنه يهتم بوصف العمليات المعرفية المتضمنة فى أسلوب التعلم فقط.

أما تصور باسك **Pask** ١٩٧٦ فيصف استراتيجيتين للتعلم تميزان بين مجموعتين (مختلفتين نوعيا) من المتعلمين ، هما المتسلسل **Serial list** والكلى **Holist**، المتسلسل يميل إلى العمل خطوة خطوة مركزا على التفاصيل ولا يتحرك من جزء إلى جزء آخر إلى بعد التركيز التام على العنصر الأول، أما الكلى فيميل إلى تكوين انطباعات عامة عن الموضوع فى البداية قبل التركيز على التفاصيل.

أي أن المتسلسل يبدأ من إتقان التفاصيل وقد يصل إلى الفكرة العامة للموضوع في النهاية، أما الكلي فيبدأ بمحاولة فهم الفكرة العامة والأساسية للموضوع ثم يتطرق إلى التفاصيل أو الشواهد فيما بعد ، وهناك مجموعة من الطلاب لديهم القدرة على أتقان التفاصيل والوصول إلى الفكرة العامة الموضوع بمعني أن لديهم القدرة على الجمع بين الأداء الكلي والمتسلسل ، هم أصحاب استراتيجيات التعلم الأكثر تفصيلا والتي أطلق عليها باسك التنوع **Versatile**.

وتجدر الإشارة إلى أن المستوى العميق للمعالجة (في تصور مارتون وسالجو) يكافئ إلى حد كبير الاستراتيجية المتنوعة (في تصور باسك) ، وأن المستوى السطحي للمعالجة في تصور (مارتون وسالجو) يطابق الاستراتيجية المتسلسلة (في تصور باسك).

أما الاستراتيجية الكلية (في تصور باسك) فليس لها ما يقابلها في (تصور مارتون وسالجو) بالرغم من توفر العديد من الشواهد الحياتية على وجود مثل هؤلاء الأفراد،الذين ينصب اهتمامهم على تكوين فكرة أو انطباع عام عن الموضوع أو النص المقروء دون الاهتمام بالتفاصيل والشواهد المؤدية إلى خلاصة النص في أغلب الأحوال ، هؤلاء لم يتضمنهم وصف مارتون وسالجو للتعلم الإنساني.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف استراتيجيات التعلم عند "باسك" على أنهاء طبقات منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم في كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفها باسك (١٩٧٦: ١٣٠) **Mutually Exclusive Classless**.

فكل طالب ليه ميل للتواجد بشكل أكثر في إحدي الطبقتين ويتحرك فيهـا

بكفاءة إلا أنه أحيانا يتواجد في الطبقة الأخرى، وأن كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب في أحدي الطبقتين يؤدى إلى إصابته بأحد أمراض التعلم فإنعدام الأداء المتسلسل يؤدى إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة) ، وإنعدام الأداء الكلي يؤدى إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

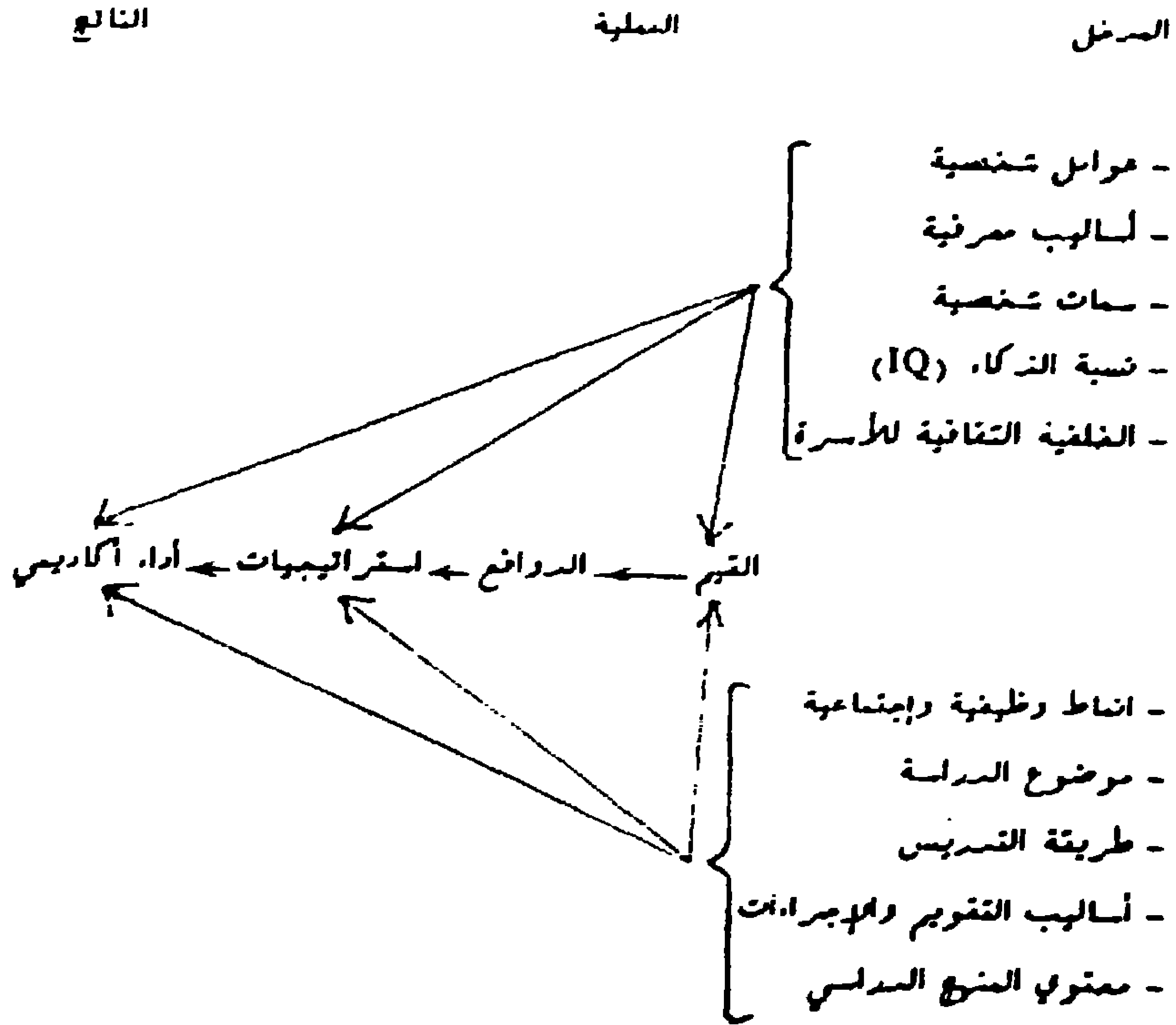
وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك في أى منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلا.

نموذج بيجز Biggs

في عام ١٩٧٨ قدم بيجز (٧٦: ٢٦٦- ٢٧٩) نموذجا للتعلم بتأسيس على فكرة أن السلوك نتاج التفاعل الفرد والبيئة ، حيث يوضح النموذج أن هناك فئتين من العوامل يمكنها أن تتنبأ بالأداء الأكاديمي.

في الفئة الأولى تتمثل في العوامل الشخصية التي تشمل (الأساليب المعرفية- سمات الشخصية- نسبة الذكاء- الخلفية الثقافية للأسرة) ، أما الفئة الثانية فتتمثل في العوامل الموقفية التي تشمل (موضوع الدراسة- طريقة التدريس- أساليب التقييم واجراءاته- المحتوى الدراسي)

والشكل التالى يوضح هذا النموذج :



شكل رقم (٣) النموذج العام لعمليات الدراسة عند بيجز (١٩٧٨) ص ٢٦٧

ويتضح من الشكل (٣) أن فئتي العوامل (الشخصية- الموقفية) تتفاعل فيما بينها لتشكل القيم التى بدورها تستحث الدوافع ، فهذه الدوافع نظرا لتنوعها تحدد الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب ، وبالتالى تحدد أداؤهم.

ويلاحظ على هذا النموذج أنه يحدد ثلاثة مسارات للعلاقة بين متغيرات المدخل (العوامل الشخصية والموقفية) والناتج ، فالمسار الأول يربطهم

فى علاقة خطية ، والمسار الثاني يشير إلى أنهما معا (العوامل الشخصية والموقفية) يشكلان الاستراتيجية مباشرة وهي بدورها تؤثر علي الأداء ، أما المسار الثالث فيشير إلى أن المتغيرات، (الشخصية والموقفية) تشكل القيم التى تستحث الدوافع ، وهذه الدوافع تحدد الاستراتيجيات التى تحدد أداء الطلاب.

وبناء على ذلك يتضح أن هذا النموذج ينقصه الصدق التجريبي للتحقق من تأثير العلاقات الوسيطية – التى تتوسط بين المدخلات والناتج – على الأداء الأكاديمي (الناتج).

وقام بيجز **Bigges** ١٩٧٨ فى (١٢٣: ٢٢٨) ببناء استبيان عمليات الدراسة **(S'PQ)** كخطوة لبحث مركب عملية الدراسة **Study Process complex** (القيمة- الدافع- الاستراتيجية) بمعزل عن متغيرات المدخل والناتج، وقد تكون الاستبيان من (٨٠) مفردة تحدد اجرائيا الكفايات الشخصية التى اهتمت بها الدراسات السابقة.

وتكون الاستبيان من عشرة مقاييس أحادية البعد هى :

البراجماتية – الدافعية الأكاديمية – العصابية الأكاديمية – الذاتية- مهارات الدراسة – التعلم الصم – التعلم ذو المعني- قلق الاختبار- التفتح- الاعتماد على الفصل.

ويذكر بيجز **Biggs** ١٩٧٨ (٧٩: ٢٧٤ ، ٢٧٥) أنه قد تم تطبيق الاستبيان على ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتحليل العاملى الذى أسفرت نتائجه عن ثلاثة عوامل، حيث ظهران الفقرات فى كل عامل تتجمع لتشكل (قيمة- دافع- استراتيجية) التى قد افترض أنها تكون مركب عملية الدراسة – بناء على نموذج بيجز، وهذه العوامل هي:

١- إعادة الإنتاجية Reproduction

القيمة : الدراسة وسيلة لتحقيق غاية محددة (البراجماتية)

الدافع: الخوف من الفشل (العصابية ، قلق الاختبار)

الاستراتيجية : استراتيجيات دنيا (الاعتماد على الفصل، التعلم الصم)

فالشخص الذى يري الجامعة كوسيلة لغاية، تكون دوافعه للدراسة محكومة بالخوف من الفشل فى تحقيق هذه الغاية ، ولذلك يستخدم الاستراتيجية الأكثر بساطة والتى تضمن له اجتياز هذه العقبة (الامتحان).

٢- الاستدخال Internalizing :

القيمة : نمو الذات ، التحقق

الدافع : داخلي.

الاستراتيجية :التعلم ذو المعني،الربط الداخلي للأفكار ،القراءات المتعددة.

فالشخص الذى يرى الجامعة كمكان تتم فيه عملية تتحقق الذات، تكون دوافعه داخلية فالدراسة بالنسبة له عملية نمو ، ويحدث هذا النمو فقط إذا تمكن من استدخال المادة الجديدة ودمجها فى البنية المعرفية الراهنة.

٣- التنظيم Organizing

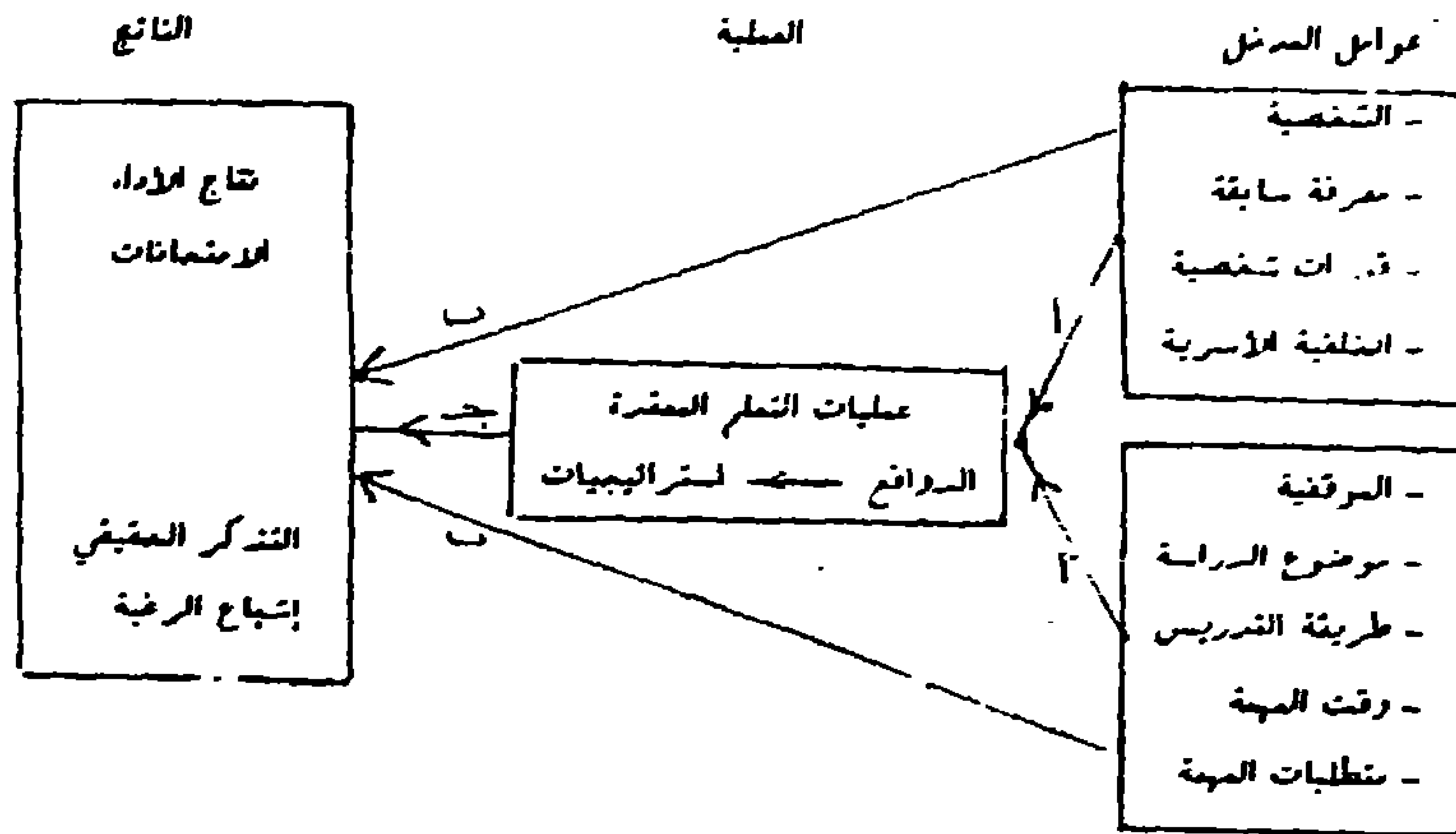
القيمة : التنافس ، الفوز

الدافع: الدافع للإنجاز مع قلق منخفض

الاستراتيجية : اسلوب منظم فى العمل.

وفى ضوء هذه النتائج ، وصف بيجز نموذجه للتعلم مرة أخرى بعد إدخال بعض التعديلات عليه (١٨٥، ٨٠) ، فى محاولات لتلافى ظاهرة تعدد المسارات التى توضح العلاقة بين متغيرات المدخل والأداء الأكاديمي الناتج، حيث تأسس النموذج الجديد على فكرة أن الطلاب لديهم دوافع متعددة للدراسة واستراتيجيات متعددة للمضى فى عملهم ، وغالبا ما تكون هذه الاستراتيجيات متوافقه مع دوافع الطلاب للدراسة.

والشكل التالى يوضح الصورة المعدلة لنموذج بيجز



شكل (٤) نموذج بيجز المطور لتعلم الطالب (١٩٨٥) ص ١٨٥

وقد قام بيجز ١٩٧٩ فى (١٠٨: ٢٤١) بإعادة صياغة استبيان عمليات الدراسة (S.PQ.)، الذى يشتمل الآن على (٤٢) فقرة تقيس الأساليب الثلاثة التى سبق أن توصل إليها، داخل كل بعد من أبعاد الاستبيان الثلاثة (٧) فقرات لقياس الدافع و (٧) فقرات أخرى لقياس الاستراتيجية ، وكانت هذه الأبعاد

الثلاثة كما يلى :

- المنفعة **Utilizing**
- الاستدخال **Internalizing**
- الإنجـــاز **Achieving**

ويقترح بيجز ١٩٨٥ (٨٠: ١٩١) أن الربط بـين متغيـرات المـدخل (الشخصية والموقفية) والعملية والناتج ، عملية وراء معرفية **Met cognitive process** تتأسس علي الفكرة السابقة عن ترابط الدافع- الاستراتيجية.

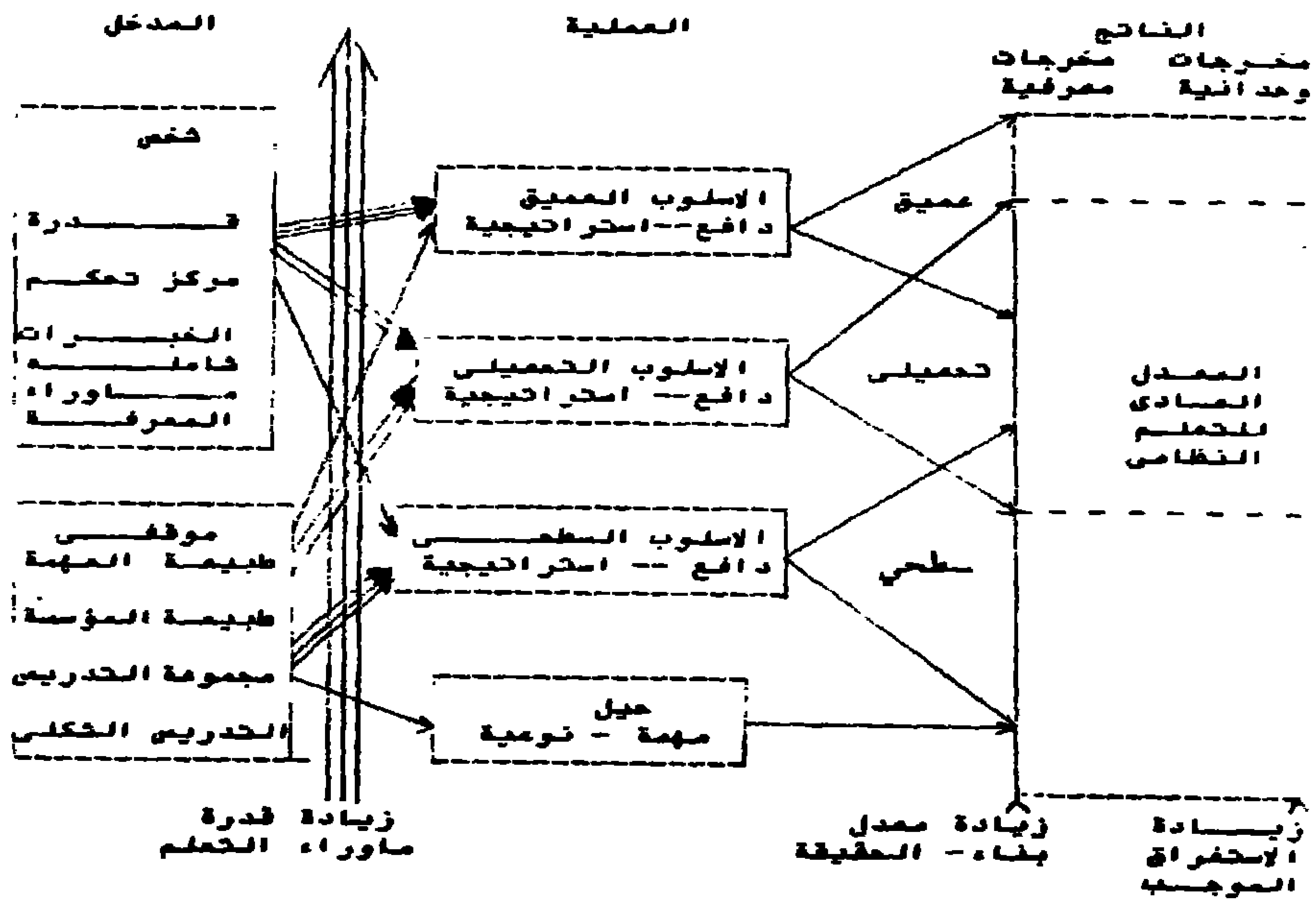
فالمكون الأول فى مفهوم ما وراء التعلم **Met cognitive** هي وعـي الفرد بدوافعه ، والمرحلة الثانية هى تحكم الفرد فى تبنى استراتيجية تتوافق مع دوافعه (٨٠: ١٩٣، ١٩٤).

وللرد على سؤال كيف أن استراتيجية ما ترتبط بالأداء مستقلة عن الدافع المناظر لها أو مرتبطة بدافع اخر غير مناظر لها ، قام بيجز بإجراء تحلـيلات على عينة من الطلاب الجامعة والمدارس الثانوية ، وتوصل إلى أن الطـلاب مرتفعي التحصيل ذوى الدافعية الداخلية يميلون إلى تبنى استراتيجيات ملائمـة لدوافعهم. وقد فسر بيجز هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب لديهم مستوى عـالى وفعال من قدرة ما وراء التعلم . (١٩٩: ٨٠).

أما الطلاب ذوى الدافعية الخارجية ، فقد وجد أن لديهم ميل إلـى تبنـى استراتيجيات غير ملائمة لدوافعهم – مع ملاحظة أن هذه الاستراتيجيات يـتم استخدامها بفعالية أحيانا مما يؤدى إلى زيادة تحصيل هؤلاء الطـلاب ، وفـى الغالب ما تكون الاستراتيجية التى يتبناهـا هـؤلاء الطـلاب تقنيـة تتمثـل

فى مجموعة خطوات متتالية يؤديها الطالب بشكل روتيني . وقد فسر بيجز هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب لديهم مستوى منخفض أو انعــدام قــدرة مــا وراء التعلم. (١٩٩: ٨٠).

بناء على ما سبق ، قدم بيجز ١٩٨٥ (٨٠: ٢٠١- ٢٠٥) نموذج جديد لتفسير عملية التعلم أطلق عليه اسم النموذج الموسع لتعلم الطالب **Elaborated model of student learning** والذى يوضحه الشكل التالى:



شكل (٥) النموذج الموسع لتعلم الطالب عند بيجز (١٩٨٥) ص ٢٠٤

ويلاحظ فى هذا النموذج وجود تفاعل بين ثلاث متغيرات هى:

- متغيرات المدخل **Presage** :

وتشتمل متغيرات المدخل على العوامل الشخصية والعوامل الموقفية ، التى سبق الإشارة إليها من قبل – عند تناول النموذج السابق لبيجز.

- متغيرات العملية **Process** :

لقد تم بحث مركب عملية التعلم **Learning process complex** على أنه التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة ، وقد وجد أن الدوافع تسبق الاستراتيجيات حيث أنها جزء من بناء الشخصية، كما أنها أيضا جزء من الضغوط الموقفية، وقد تم التوصل إلى ثلاثة أساليب أساسية للتعلم هى:

الأسلوب العميق **Deep Approach**

الأسلوب التحصيلي **Achieving Approach**

الأسلوب السطحي **Surface Approach**

الأسلوب العميق يرتبط مع عوامل شخصية ، ويكون مصاحب لمخرجات التعلم الأكثر تعقدا ، ويتطلب بناء تعليمي أقل بمعني مساعدة أقل من المعلم.

والأسلوب الاستراتيجي يرتبط مع العوامل الشخصية والعوامل الموقفية معا، ويعمل جيدا مع أبنية التدريس التى تؤكد على النتاج ، إلا أنه ربما يتشابك مع الأسلوب العميق ليشكل أسلوب تحصيلى – عميق.

أما الأسلوب السطحي فهو الأكثر تأثرا بالضغوط الموقفية ، ويكون مصاحب للتدرس عالى التوجيه ، ويؤدى إلى مخرجات نوعية حقيقية ، وربما يتشابك مع الأسلوب التحصيلى ليشكل أسلوب تحصيلى سطحي.

وعند قاع متغيرات العملية توجد تقنيات التى تكون خاصة بالمهمة ، مع عدم الانتقال إلى مهام أخرى ، وهى يمكن تعليمها مباشرة إلي الطلاب.

الأساليب الثلاثة تشتمل على درجات فى قدرة ما وراء التعلم ، التى تشمل فحص الوعي الذاتي بالمهمة وسياقها وأهداف الفرد ، والتى تشكل الأسلوب الأكثر ملائمة للمهمة المقدمة.

- متغيرات الناتج **Product** :

يفترض النموذج نوعين لنواتج التعلم أحدهما معرفى والآخر وجداني وهما : تباين البناء – الحقائق **Structure – fact (S.F) Ratio**

حيث يمكن تصنيف أدوات قياس الأداء الأكاديمي إلى :

أ- أدوات تهتم بقياس القدرة على تذكر الحقائق.

ب- أدوات تهتم بقياس مدي الفهم للبناء ككل.

العلاقة العكسية بين (أ) ، (ب) يعبر عنها باستخدام المقطع تباين البناء- الحقائق ، فالمهمة التى لها تباين **(S.F)** ، مرتفع تشير إلى أنها تتطلب أداء معقد ، أما المهمة التى تباين **(S.F)** منخفض فتؤكد على القدرة على تذكر البيانات وإعادة انتاجها.

- الاستغراق الوجداني **Affective Involvement** :

النواتج الوجدانية للتعلم ، يرى النموذج تصنيفها على متصل ثنائى القطب، أحد طرفيه يشير إلى النواتج السلبية والتى تتمثل فى النفور والكراهية، والتى تظهر عادة فى حالة المهمة معقدة البناء.

أما الطرف الآخر على المتصل فيشير إلي النواتج الوجدانية الأكثر إيجابية، والتي تظهر عادة مصاحبة للدافعية الداخلية.

في الشكل السابق قدرة ما وراء التعلم تم تمثيلها في إزدياد عمودي، فعند مستوى الفتيات النوعية الخاصة ببعض المهام تنعدم قدرة ما وراء التعلم، فالطلاب عند هذا المستوى ليسوا في حاجة (وليست لديهم الرغبة) لإدراك علاقات الوسيلة – النهاية بمعني حرفة سبب قيامهم بأداء هذا العمل وليس غيره. وتبدأ قدرة ما وراء التعلم في الازدياد إلى أن نصل إلى الأسلوب العميق، والذي يصاحبه إدراك تام من المتعلم لطبيعة المهمة التي يواجهها وكذلك للعمليات التي يقوم بها لإنجاز ذلك العمل.

ولعل بيجز بتقديمه لهذا النموذج الموسع ، قد أجاب على القضايا التي سبق أن أثارها الباحث ، حيث أكد علي وجود قدرة لدى الفرد تعبر عن مدي إدراك الفرد لطبيعة المشكلات التي يواجهها وإدراكه أيضا لطبيعة الخطوات التي يتخذها في تلك المواجهة.

كما أكد النموذج على وجود مسار واحد يصف العلاقة بين متغيرات المدخل والناتج النهائي ، حيث يشير هذا المسار إلى أن كل من العوامل الشخصية والعوامل الموقفية تشكل معا أسلوب التعلم الذي يحدد بدور الناتج النهائي.

ويوضح النموذج ارتباط كل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة الناشئة (العميق– الاستراتيجي– السطحي) ، بأخذ نوعي عوامل المدخل أكثر من النوع الآخر، وفي ذلك تأكيد على عدم وجود العلاقة الخطية بين أي من نوعي متغيرات المدخل منفردا والناتج النهائي للتعلم سواء المعرفي أو الوجداني.

جدير بالذكر أن هذا النموذج الموسع فى حاجة إلى إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات التجريبية والعاملية للتحقق من صحة الفروض التى يطرحها، وهذا ما لم يتم فى حدود علم الباحث حتى الآن.

نموذج انتوستل Entwistle :

يذكر انتوستل ورامسدين "Entwistle & Ramsden" ١٩٨٣ (٣٣، ٣٤ : ٩٥) أنه قد تم بناء سلسلة من الاستبيانات ، فى جامعة لانكستر ، بهدف التنبؤ بمستويات الأداء الأكاديمي ، ويشير إلى أن الاستبيان المستخدم فى الدراسة الأساسية كأى مكون من بعدين هما الدافعية وطرق الدراسة ، وبالرغم من أن الاستبيان لم يصمم لاختبار عمليات الدراسة فهناك مؤشر بأن الطلاب ذوى أنماط الشخصية المختلفة تتباين أساليبهم فى الدراسة.

وقد تم بناء استبيان جديد يميز بين الأشكال المختلفة للدافعية ويضم الأبعاد الحديثة لاستراتيجية الدراسة ، ويتضمن الاستبيان المفاهيم الهامة التى وصفها مارتون وباسك وبيجز ، وقد تم تطبيق الاستبيان على عينه بريطانية مكونة من (٧٦٧) طالب من طلاب الجامعة ، وبعد إخضاع النتائج للتحليل العاملي أسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة أبعاد أساسية لاستراتيجيات الدراسة. (٩٢: ١٠٠).

وهذه العوامل وصفها انتوستل ورامسدين "Entwistle & Ramsden" ١٩٨٣ (٤٠: ٩٥) كما يلى :

- **الأسلوب العميق** Deep Approach ، **التعلم بالفهم أو توجه المعني:**

هذا العامل قريب جدا من عامل الاستدخال عند بيجز ، حيث يركز على الدافعية الداخلية البحث الإيجابى عن المعني الشخصي ، وتشبعه الأعلى على التعلم بالفهم ، وعلى ذلك اعتبر أن هذا العامل يتضمن مكون أسلوبى بالإضافة إلى العناصر التى حددها بيجز.

- الأسلوب السطحي **Surface Approach** التعلم بالعمليات أو توجه إعادة الانتاجية :

هذا العامل قريب جدا من عامل المنفعة عند بيجز ، حيث يركز على الدافعية الخارجية ، التقيد بحدود النهج ، والخوف من الفشل ، مستوى المعالجة السطحي- كما أن هذا العامل يتضمن مكون أسلوبى (التعلم بالعمليات) بالإضافة إلى العناصر التى حددها بيجز.

طرق الدراسة المنظمة والتوجه للتحصيل:

هذا العامل هو عامل التحصيل ، حيث يركز على طرق الدراسة المنظمة ودافعية الإنجاز ، وهناك ارتباط سالب مع الاتجاهات الحقيقية.

كما أن هناك أيضا ارتباط موجب دال بكل من الأسلوب العميق والدافعية الداخلية ، بدون تضمن أى مكون أسلوبى فى هذه الحالة.

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التى توصل إليها بيجز ١٩٧٨، ١٩٧٩ وتبدو هذه العوامل كثلاثة توجيهات رئيسة نحو الدراسة ، فهى تبدو

كثلاثة أغراض مرتبطة مع ثلاثة دوافع تحدد ثـلاث اسـتراتيجيات للعمـل. (٩٢: ١٠٢) .

ويشير انتوسـتل "Entwistle" ١٩٨١ (٩٢: ١١٢) إلـى أن التحليـل العاملى السابق لم يظهر حدود فاصلة واضـحة بـين الأسـاليب ومـستويات المعالجة، إلا أن هناك تمييز بين المفاهيم ، فالمستوى العميق مـن المعالجـة يتطلب النظرة العامة التى يتميز بها الكليون ، كما يتطلب الانتباه للتفاصيل الذى يميز المتسلسلون ، أى أنه يمكن مساواة المستوى العميق للمعالجـة بأسـلوب التعلم المتنوع عند باسك.

بناء على نتائج التحليلات العاملية السابقة ، وبعد مجموعـة كبيـرة مـن المقابلات الشخصية مع الطلاب قدم انتوستل وهانلى وهونسيل Entwistle, Hanley and Hounsell ١٩٧٩ فـى (٩٢: ١١٣) ، (٤٢: ٩٥) نموذجـا لوصف تعلم الطلاب يجمع ويميز بين النتائج التى توصل إليها كل من باسـك ومارتون وبيجز والشكل التالى يوضح نموذج انتوستل.

شكل ( ) نموذج توجهات ونواتج الدراسة لإنتوستل ١٩٨١ لتفسير عملية التعلم

التوجه والغرض	الدافعية « نمط الشخصية »	الأسلوب	العمليــــة: مرحلة «١»	العمليــــة: مرحلة «٢»	النــــواتج
المعنــي الشخصــي	داخلية	أسلوب عميق/ متنوع أو متعدد	كل المراحل (العمليات) الموضحة بعد تستخدم للوصول الي الفهم		مستوي عميق من الفهم
	المستقل والمنهج غير محدد	التعليم بالفهــم	بناء وصف كلي للمحتوي الدراسي	تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة السابقة أو الخبرة وتقيم المعني الشخصي	فهم غير كامل يؤدي الي الفشل في إستخدام الأدلة المزيدة
إعــادة الإنتاجيــة	خارجية وخوف من الفشل	التعلم بالعمليــات	تركيز الإنتباه علي أجراء الأدلة وخطوات البرهان	ربط الأدلة بالخاتمة والمحافظة علي الموقف الموضوعي الناقد .	فهم غير كامل يعزي الي عدم البصيرة
	« قلق حدود المنهج »	أسلوب سطحــي	تذكر	الاسراف في الحفظ	مستوي سطحي من الفهم
تحصيل درجات مرتفعة	الأمل في النجاح (الثياب ، الثقة بالنفس والقوة (RUTHLESS	التنظيم / التوجه نحو التحصيل	أي مجموعة من العمليات السابقة تعتبر مناسبة لتطلبات المهمة المقدمة ومعايير التنظيم		درجات مرتفعة مع أو بدون فهم

فى هذا النموذج تمييز بين التوجه والعملية والناتج ، فالشكل السابق يلخص التميزات السابقة بين التوجه والدافع والأسلوب والعمليات المصاحبة لكل أسلوب في علاقة مع الآثار المتوقعة لهذه العمليات والتى تتمثل فى المستويات المختلفة للفهم.

ويوضح انتوستل **Entwistle** ۱۹۸۱ (۹۲: ۱۱٤) أن الجزء المركزي في الشكل يفترض أربعة عمليات فى التعلم ، اثنان يمثلا مظاهر التعلم بالفهم، والأخران يمثلا مظاهر التعلم بالعمليات ، وهذه العمليات الأربعة مجتمعة ضرورية لفهم معني النص، كما يوضح الشكل أن الأسلوب السطحي يعتمد على الحفظ والإسراف فى التعلم **Over Learning** بينما يتطلب التوجه نحو التحصيل كل العمليات الستة السابقة ، والعمود الأخير يقترح مستويات الناتج المحتمل أن تكون مصاحبة للأساليب المختلفة.

بناء على هذا التصور ، قدم انتوستل وزملاؤه صورة جديدة للاستبيان مكونة من ثلاثة أبعاد هى :

- توجه المعني ويشمل الأسلوب العميق- الترابط بين الداخلى للأفكار - استخدام الأدلة - الدافعية الداخلية.
- توجه إعادة الإنتاجية ويشمل الأسلوب السطحي - التقيد بحدود النهج - الخوف من الفشل - الدافعية الخارجية.
- توجه التحصيل ويشمل الأسلوب الاستراتيجي - طرق الدراسة المنظمة- الاتجاهات السالبة نحو الدراسة - دافعية الإنجاز.

بالإضافة إلى الأساليب والأمراض التى وصفها باسك ، وتشمل : التعلم بالفهم - التجوال حول الفكرة- التعلم بالعمليات - عدم البصيرة.

يعتبر هذا النموذج تصورا شاملا لعمليات تعلم الطلاب، حيث يجمع بين المفاهيم التى توصل إليها كل من باسك ، ومارتون وبيجز ، وقد تم وضعه بصفة أساسية على ضوء نموذج بيجز ١٩٧٨ مع إضافة المفاهيم التى قدمها كل من باسك ومارتون.

ويرى الباحث أن هذا الكم من المفاهيم (التى نتجت من تصورات نظرية مختلفة) أدت إلى أن النموذج نجح فى وضع روابط بين قطاع منها وأخفق فى الآخر، فالنموذج ربط بنجاح شديد بين مستوى المعالجة العميقة عند مارتون والأسلوب المتنوع عند باسك ووصف العمليات التى يقوم بها أيهما بشكل جيد، كما أنه نجح فى الفصل بين مستوى المعالجة السطحية عند مارتون وأسلوب التعلم بالفهم والعمليات عند باسك . إلا أن هناك سؤال يطرح نفسه ما هو موقع التوجه نحو التحصيل من هذين الأسلوبين للتعلم وخاصة أسلوب التعلم بالعمليات.

كما أن النموذج لم يوضح مدي ارتباط أمراض التعلم بالتوجهات ، الدوافع، والأساليب التى قدمها النموذج ، وهل بالفعل الطلاب ذوى أمراض التعلم (التجوال – حول الفكرة – عدم البصيرة) يصلون إلى مستوى من الفهم أعلى مما يصل إليه الطلاب ذوى الأسلوب السطحي فى التعلم.

ولقد تم إجراء العديد من الدراسات العاملية للتحقق من صدق هذا النموذج منها ما قام به رامسدين وانتوستل **Ramsden & Entsistle** ١٩٨١ (١٢٧: ٣٦٨- ٣٨٣) على عينه مكونة من (٢٢٠٨) طالب من الجامعات البريطانية ، والتى أسفرت نتائجها عن ظهور عالمين مطابقين لتوجه المعني وتوجه إعادة الإنتاجية ، أما عامل التحصيل فقد انقسم إلى عاملين.

العامل الأول منهما يرتبط بعامل توجه التحصيل السابق مع ظهور تشبعات عالية على كل من الأسلوب الاستراتيجي ، الدافعية الخارجية، ودافعية الإنجاز ، أما العامل الثاني فقد أظهر تشبعات عالية على كل من طرق الدراسة غير المنظمة والإتجاهات السالبة نحو الدراسة ، وقد اقترح المؤلفان تسمية عامل (عدم النظام والتراخي) ويشيرا إلى أنه يمكن اعتباره توجه غير أكاديمي نحو الدراسة **Non Academic Orientation** (٤٩: ٩٥).

وقد قام هاربر وكيمبر **Harper & Kember** ١٩٨٩ (٦٦-٧٤ : ١٠٧) بإجراء دراسة مقارنة لنتائج التحليل العاملي لمجموعة كبيرة من الدراسات التى استخدمت الاستبيان فى بيئات مختلفة على عينات مختلفة هى دراسة رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، دراسة مورجان وآخرون **"Morgan et. al.** ١٩٨٠ ، دراستي وتكن **"Witkin"** ٨٢، ١٩٨٣ ، هاربر وكيمبر ١٩٨٦، دراسة كلارك **"Clark"** ١٩٨٦.

وقد توصلا من خلال هذه المقارنة إلى أربعة توجهات للدراسات هى:

- **التوجه العميق** : ويشمل : الأسلوب العميق - ربط الأفكار - استخدام الأدلة الدافعية للداخلية - التعلم بالفهم.

- **التوجه السطحي** : ويشمل : الأسلوب السطحي- التقيد بحدود المنهج- الخوف من الفشل - طرق الدراسة غير المنظمة- الاتجاهات السالبة- عدم البصيرة - التجوال حول الفكرة.

- **التوجه الدقيق** : ويشمل : الأسلوب السطحي - التقيد بحدود المنهج - الأسلوب الاستراتيجي - التعلم بالعمليات.

-**التوجه نحو الهدف** : ويشمل : الدافعية الخارجية- دافعية الإنجاز.

-ويذكر هاربر وكيمبر أن المدهش في هذه الدراسة هو التطابق التام في العاملين الأول والثاني في جميع الدراسات ، بالرغم من اختلاف الظروف التي استخدم فيها الاستبيان ، هذا التطابق يؤكد على الطبيعة الأساسية لهذين العاملين.

-وقد استمرت عمليات تطوير وتحديث الاستبيان وصولاً إلي القائمة التي استخدمتها دراسة وليد القفاص ، ٢٠٠٥ (: ١٣٧- ٢١٥) والتي تحمل إسم قائمة مداخل ومهارات الدراسة لدى الطلاب الصورة المختصرة إعداد **"Entwistle , 2000b"** يتضمن الجزء الخاص بمداخل الدراسة في هذه القائمة (٤٠) مفردة تقيس ثلاث مداخل للدراسة ، هي المدخل العميق والمدخل الاستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي بحيث يتضمن كل مدخل مجموعة من المقاييس الفرعية ، المدخل العميق له أربعة مقاييس فرعية وكذلك المدخل السطحي اللامبالي ، أما المدخل الاستراتيجي فلة خمسة مقاييس فرعية ، كل من المقاييس الفرعية المتضمنة في كل مدخل بها مقياس فرعي لقياس المكون الدافعي الخاص بهذا المدخل ، وقد تم استبعاد هذه المكونات الدافعية من المداخل الثلاثة (كما سبق أن تم توضيحه في الجزء النظري) ، وبذلك أصبحت الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية مكونة من عشرة مقاييس فرعية ، يشتمل كل منها على أربع مفردات ، تتم الاستجابة على أى منهما باختيار أحد البدائل الخمسة التالية ، موافق خمس درجات ، موافق إلى حد ما أربع درجات، غير متأكد ثلاث درجات ، أرفض إلى حد ما درجتين. أرفض درجة واحدة.

الدراسات الأساسية:

يعرض الباحث فى هذا الجزء لبعض الدراسات الأجنبية والعربية الرائدة التى اهتمت بالكشف عن أساليب تعلم الطلاب وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والبيئية والقدرات العقلية.

ومن هذه الدراسات دراسة مارتون وسالجو **"Marton & Saljo"** ١٩٧٦ (٤، ١١ : ١١٩) ، والتى يصف فيها الباحثون نتاج دراستين قاموا بإجرائهما على مجموعتين من طلاب الجامعة ، وقد أجريت الدراسة الأولى بهدف تحديد مستويات الفهم كناتج للتعلم ، أما الدراسة الثانية فقد أجريت بهدف دراسة العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات ومستويات الناتج.

ففى إحدي هذه الدراسات طلب من (٤٠) طالبة فى السنة الأولى أن يقرأ فى ثلاثة فصول من كتاب "أزمة العالم التربوية : تحليل للنظم **The world Education Crisis System Analysis** حيث كان الهدف الأساسى من الفصل الثالث توضيح معني مخرجات النظم التربوية **Analysis** .

وللكشف عن مدي فهم الطالبات لفهم المؤلف. وقد تم تقديم السؤال التالى:- ماذا يعني بمخرجات النظام التربوى؟

وقد تم تصنيف إجابات الطلاب فى أربعة مستويات أطلق عليها إسم مستويات الناتج، والتى تعد أمثلة واقعية للفروق النوعية **Qualitative Differences** فى التعلم.

والتصنيف التالى يقدم ما تم فهمه عند كل من هذه المستويات:

مستوى (أ) : الإجابات التى تم تصنيفها فى هذا المستوى تعد الأفضل لأنها شملت الفكرة المقصودة **Intentional** لحجة المؤلف مع الأدلة التى توضح أن الطالبات فهموا معني المخرجات بالطريقة التى يرغب المؤلف نقلها للقارئ.

مستوى (ب) : إجابات هذا المستوى تشمل جزء من الفكرة المقصودة لأنهم ضمنوا فى المخرجات الذين نجحوا وأيضا الذين تعثروا فى مواضع ما أثناء تعليمهم ، والمؤلف يعتبر هؤلاء قطاع هام من مخرجات النظام التربوى.

مستوى (ج) : فى هذا المستوى نجد الإجابات التى تشمل فقط الذين نجحوا طيلة سنوات الدراسة وهذا هو التصور الأكثر شيوعا للمخرجات، وهو فى الحقيقة التصور الذى يرغب المؤلف أن يثبت عكسه.

مستوى (د) : إجابات هذا المستوى فى الحقيقة خالية من الفكرة ، وفى معظم الحالات لا تتضمن أكثر من ترجمة لمصطلح مخرجات.

وفى هذه الدراسة تم تقديم نفس السؤال للطالبات مرتين ، الأولى بعد القراءة مباشرة فى نفس الجلسة ، والثانية بعد فترة زمنية تبلغ ستة أسابيع ونصف، والجدول التالى يوضح أن نفس مستويات الناتج نجدها فى المرة الثانية، إلا أنه فى بعض الحالات ، وجد أن الطالبات قدموا إجابات من مستوى مختلف عن المرة الأولى.

جدول (١)

يوضح عدد الطالبات فى كل مستوى من مستويات الناتج

		الجلسة الثانية					
	المستوى	أ	ب	ج	د	هـ	اجمالى الطلاب
الجلسة الأولى	أ	٣		٥			٨
	ب			٤			٤
	ج	٢		١٥	٢	٢	٢١
	د				٢		٢
	هـ	١				٣	٤
		-٦	٢٤	٤	٥		٣٩

هـ : تشير إلى أنه لا توجد إجابة

وقد وجد مارتون وسالجو ، فى أثناء دراستهم لطلاب الجامعة ، فروقا داخلية ملحوظة بين الأفراد فى أنماط عملية التعلم **"Learning Process"**، والتى يتخذها الطلاب عند مواجهة مواد التعلم. وأمكنهم تمييز مستويين للمعالجة بطريقة واضحة هما : المستوى العميق **Deep Level** والمستوى السطحي **Surface Level** .

وفى تجربة أخري طلب من (٣٠) طالب جامعي يدرسون علم النفس التربوى قراءة مقال صحفى طويل يشمل على ثلاثة جداول، يدور حول إصلاح المناهج فى الجامعات السويدية.

وقد اعتمد تحليل الفروق النوعية فى ناتج التعلم، فى هذه التجربة، على

الاسترجاع الحر للمقال وكذلك علي إجابة سؤال للتلخيص : "حاول تلخيص المقال فى جملة أو جملتين أو ماذا يحاول المؤلف أن يقول"؟.

ولدراسة تأثير مستوى المعالجة على الاستبقاء ، طلب من الطلاب مرة ثانية استرجاع المقال والإجابة عن سؤال التلخيص بعد خمسة أسابيع.

مرة أخرى تمكن الباحثان من تحديد أربعة مستويات للناتج عند التطبيق الأول وكذلك عند إعادة التطبيق (بعد مرور خمسة أسابيع، وفى بعض الحالات قدم الطلاب إجابات من مستوى مختلف عن مستواهم فى التطبيق الأول، إلا أنه- بإستثناء طالب واحد - وجد أن التغيير يكون من الأثر إلى الأقل عمقا فى مستويات الناتج.

والخطوة التالية من الدراسة : هى تحليل نتاج المقابلات الشخصية للتأكيد على الفروق فى مستوى المعالجات ، التى يحتمل أن تفسر الفروق فى نواتج التعلم . وقد تم التحكم على تعليقات الطلاب فى ضوء مستويا المعالجة (العميق- السطحي) ، إلا أنه فى بعض الحالات كان من المستحيل تحديد الطريقة التى استخدمها الطلاب.

والجدول التالى يوضح العلاقة بين ما قاله أفراد العينة عن عملية التعلم، ومستوى الناتج الذى حققوه.

جدول (٢)

يوضح العلاقة بين مستوى العلاج ومستوى الناتج

مستـوى المعالجـة				
مستوى الناتج	سطحي	غير واضح	عميق	نواتج فرعية
أ	–	–	٥	٥
ب	١	٦	٤	١١
ج	٨	–	–	٨
د	٥	١	–	٦
نواتج فرعية	١٤	٧	٩	غير واضح

ويمكن الإشارة هنا إلى أن هذه المجموعة من التجارب قدمت المفاهيم الأساسية لعمليات تعلم الطلاب مستخدمة استراتيجية جديدة في البحث، أوضحت أن الفروق في مستويات الناتج تظهر كنتيجة لاختلاف مستويات المعالجة.

وقد أجرى مارتون وسالجو **"Marton & Saljo"** ١٩٧٦ (١١٥، ١٢٠: ١٢٧) دراسة بهدف بيان تأثير متطلبات الأسئلة المتوقعة على التعلم (ناتج – عملية) ، على عينه مكونة من (٤٠) طالبة في السنة الأولى بجامعة جونبرج السويدية ، وقد تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين بالتساوى.

وقد قدم الباحثان لمجموعتي الدراسة ثلاثة فصول من كتاب "كومبس **Coombs**" (مشكلات لعالم التربوية : تحليل نظم) بعد قراءة فصلين طلب من إحدي المجموعتين (مجموعة المستوى العميق) تذكر النص بمجرد قراءته وتوضيح النقاط الأساسية في جمل قليلة ، بالإضافة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة تتطلب الإجابة عنها درجة عالية من الفهم ، كما طلب من المجموعة الأخرى ،

(مجموعة المستوى السطحي) الإجابة عن خمسة أسئلة تتطلب تـذكر بعـض المعلومات وبعض الأجزاء وبعض الأجزاء الواردة بالنص، وذلك بهدف دفعهم تجاه المعالجة السطحية.

وبعد قراءة الفصل الثالث طلب من طالبات المجموعتين تذكر وتلخـيص النقاط الرئيسية فى هذا الفصل فى جمل قليلة بالإضـافة إلـى الإجابـة عـن مجموعة من الأسئلة لقياس الفهم والتذكر، كما تم إجراء مقابلات شخصية لجمع بيانات عن تأثير المعالجة التجريبية على مستوى معالجة الطلاب لنص الفصل الثالث ، وأخيرا تم إعادة تطبيق الأسئلة على المجموعتين مرة أخرى بعد مرور (٤٥) يوما.

وبتحليل النتائج وجد أن هناك أربعة مستويات مختلفة للناتج تبدو مرتبطة هرميا ، حيث أن المستوى المرتفع فى مجال ما يشمل المستويات المنخفضة فى ضوء كمية المعلومات المشتملة ، والنتيجة العامة للتحليل هـى أنـه إمـا أن الإجابات تشمل نفس البناء الأساسى فى المـرتين ، أو أن الإجابـة المعطـاه فى التطبيق الثاني تكون غير مضبوطة ، لذلك صنف فى مستوى أقل. وهـذه النتيجة العامة تؤيد ما ذكرناه فى الدراسـة الـسابقة (يتحـرك مـن الأعمـق إلي الأقل عمقا).

ونجد أن وصف الفروق النوعية فى التذكر يتبع نفس النموذج الهرمـي. مستوى (أ) التعبيرات الموجهة نحو الخلاصة **"Conclusion Oriented Vitterances** تشمل على الأقل جزء من المحتوى القصدى لمعالجة المؤلـف لموضوع محدد، على سبيل المثال ، الأسباب والأثار والاستنتاجات التى يرغب

المؤلف أن يصل إليها من خلال مناقشته . مستوي (أ) لذلك تضمن مستوى (ب) الذى يشمل وصف الحالة فقط دون التعرض للأسباب أو النتائج ، وأخيرا مستوى (ج) لايشتمل على أية معلومات.

والتقارير الذاتية تشير إلى أن خصائص المتطلبات المفروضة على الطالبات (من خلال المعالجة التجريبية) خلال الأسئلة المقدمة بعد الفصلين الأول والثاني لها تأثير كبير على مستوى المعالجة.

فى مجموعة المستوى السطحي كان التأثير على نسق واحد ، فالطالبات شددوا الانتباه إلى البناء السطحي للنص ، على سبيل المثال تدوين النقاط والأشكال ، وقد اتفق ذلك مع المفهوم الخاص لبعض الطالبات عن التعلم ، بينما البعض الآخر عدلوا استراتيجياتهم المألوفة فى التعلم لإنجاز تلك المتطلبات كما أدركوها.

فى مجموعة المستوى العميق تأثير المعالجة التجريبية أقل اكتمالا، وقد تأسس على أسلوبين لتقليد المتطلبات التى تم تحديدها. أحد الصنفين استخدم القدرة على التنبؤ بمطالب المهام القادمة لبناء نظام "Analogori" للتعلم، مركزين مبدئيا على كونهم قادرين على تذكر النص وتلخيص الفكرة الأساسية فيه فى جملة أو جملتين.

ومن خلال البيانات الذاتية يتضح أن المطالب المفروضة على هذا الصنف من الطالبات من خلال الأسئلة العميقة ، تكون غامضة جدا ، بمعني أن الطالبات لم يدركن حاجتهم إلي تبني مستوى عميق للمعالجة ، والنتيجة أنهن يستخدمن تقنية خاصة فى محاولة لإنجاز المطلب الأكثر وضوحا فقط وهو التذكر وتلخيص النص فى جملة أو جملتين.

والأسلوب الثاني لتقليد المتطلبات يتفق أكثر مع أغراض المعالجة التجريبية، فقد استخدموا القدرة على التنبؤ بالمطالب القادمة لتبني نمط محدد للمعالجة.

وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود فروق نوعية في التذكر، حيث ركزت طالبات (مجموعة المستوى السطحي) على التفاصيل ، بينما ركزت طالبات (مجموعة المستوى العميق) على النقاط العامة في معظم الحالات ، كذلك وجدت فروق دالة بين المجموعتين فى الاستجابات على الأسئلة سواء فى التطبيق الفورى أو المؤجل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج هذه الدراسة توضح أن عملية التعلم تستطيع تعديلها حينما تصبح مطالب المهمة (نمط المعلومات المتوقعة في الاختبار) قابلة للتنبؤ ، نتوقع اختبار موضوعي يؤدى إلى مستوى أكثر سطحية من المعالجة بمعني تركيز الانتباه على التفاصيل ، فى حين توقع اختبار المقال أو الاختبار الشفهي يؤدى إلى تركيز الانتباه على النقاط الرئيسية ، وفى ذلك ترغيب فى المعالجات الأكثر عمقا.

كما أوضحت هذه الدراسة أن المحكات التى تستخدم لتقوم التعلم يمكن أن تطبق ليس فقط كمتغيرات تابعة بل أيضا كمتغيرات مستقلة.

وبإستخدام التدريس المرتد للكشف عن استراتيجيات التعلم التى يستخدمها الطلاب، أجرى باسك **Pask** ١٩٧٦ (١٢٥: ١٢٨- ١٤٨) دراسه تضمنت سلسلتين من التجارب ، الأولى أجريت فى المعمل ، والأخرى في منشآت تربوية، وكل من السلسلتين يستخدم نظم المحادثة.

السلسلة الأولى :

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الطلاب عن طريق التدريس المرتد **Teach Back** وكذلك للكشف عن أثر تناظر أو عدم تناظر استراتيجيات التدريس المستخدمة مع استراتيجيات تعلم الطلاب ، وذلك باستخدام نصوص مبرمجة وفقا لاستراتيجيات التدريس (الكلية، المتسلسلة).

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالب من مدرستين تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين المجموعة الأولى تكونت من (٣٢) طالب طلب منهم العمل فى مهمة تعلم حر (غير مبرمج) خلال تصنيف حيوان كلوبيتس **Clobbits** ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد لما تعلموه وكذلك الإجابة عن اختبار عن تصنيف كلوبيتس ، وعلى هذا الأساس تم تصنيف الطلاب إلى متعلمين بالفهم ومتعلمين بالعمليات.

وبعد أسبوعين أعيد تطبيق اختبار تصنيف كلوبيتس مرة أخرى، ثم اشترك الطلاب (المصنفين) فى مهمة تعلم مبرمج من خلال تصنيف حيوان "جاند ليملر" **Gand Lemullar** الوهمي ، بحيث تعرض كل طالب سواء (كلى أو متسلسل) إلى استراتيجية للتدريس أما أن تكون مناظرة أو غير مناظرة لاستراتيجيته فى التعلم. ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد وعلى أساسه تم تصنيف الطلاب إلي أصحاب تدريس مرتد فعال أو غير فعال وبذلك تم تقسيم الطلاب إلى ثمان مجموعات (٢ أسلوب× ٢ استراتيجية تدريس × ٢ نمط تدريس مرتد) تعرضا جميعا لاختبار عن تصنيف "جاند ليملر".

وبعد أسبوعين أعيد تطبيق اختبار تصنيف "جاند ليملر" ، ثم تعرض الطلاب إلى مهمة تعلم مبرمج جديدة من خلال دورة أو برون **"Opern**

"Cycle" حيث تعرض كل طالب لاستراتيجية تدريس مخالفة للاستراتيجية التي تعرض لها فى المهمة السابقة، ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد، وعلى أساسه تم تصنيف إلى أصحاب تدريس مرتد فعال أو غير فعال. وبذلك تم تقسيم الطلاب إلي ثمان مجموعات تعرضوا جميعا لإختبار عن "دورة أبرون" وبعد أسبوعين تعرض الطلاب لاختبار تذكر عن جميع المهام.

والمجموعة الثانية تكونت من (٣٠) طالب، وتعرضوا لنفس الخطوات السابقة مع اختلاف فى الموضوعات مهمة التعلم الحر دورة منستزوال **"Menstural Cycle"** النص المبرمج الأول دورة أوبرون ، النص المبرمج الثاني لاستنتاج الاحتمالى.

وكل جلسة تستمر من ٥-٦ ساعات ولذلك فأن إتمام التجربة يستلزم من ٢٠-٢٤ ساعة لكل طالب.

وقد تم تحليل محتوى بروتوكولات التدريس المرتد المسجلة على شرائط كاسين باستخدام حساب تكرارات ستة أنماط من الجمل هى:

العبارات الزائفة **False hood** ، عبارات الاكتشاف **Invention** ، عبارات طلب المعلومات **Requests of information** ، عبارات الاستنباط **Deducation** ، العبارات غير المتصلة **Irrelevant** ، المطولة **Redundant**.

أوضحت العبارة أن تكرار عبارات الاكتشاف - طلب المعلومات. الاستنباط- بين المتعلمين بالعمليات غير المتناظرين عن المتعلمين بالعمليات المتناظرين عند مستوى "٠,٠٠١" ونطق الطلاب غير المتناظرين عبارات زائفة أكثر من المتناظرين "٠,٠٠١".

وتوضح هذه النتائج بشدة خصائص كلا من الأسلوبين الذين توصل إليهما "باسك" كما أنها تؤكد على أن التدريب الملائم ساعد التعلم ، والتدريس غير الملائم يعطله تماما ، كما أن النتائج أوضحت أن مطلب الفهم يؤدى إلى تذكر المعلومات لمدة طويلة.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالى اعتمد على نتاج هذه الدراسة كأحد المنطلقات الأساسية لإجراء دراسته الحالية التى تهتم بتفاعل طرق التدريس المستخدمة وأساليب تعلم الطلاب ، إلا أن "باسك" لم يستخدم منهج التفاعل عند إجراء دراسته بل استخدم تصحيح تجريبى معقد ومحكم يتعرض فيه كل طالب مرة إلى استراتيجية تدريس مناظرة، ومرة أخرى إلى استراتيجية تدريس غير مناظرة. واعتمد على تحليل بروتوكولات التدريس المرتد المسجل فى تحديد استراتيجيات التعلم، بالإضافة إلى اختبارات لقياس مستوى الفهم والتذكر وتطبق بعد كل مرحلة ، كما أن نتاج الدراسة أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة فى بعض قدرات التفكير لصالح الطلاب ذوى الأسلوب الكلى فى التعلم.

أما دراسة فرانسون "Fransson" ١٩٧٧ (٩٨: ٢٤٤-٢٥٧) فقد أجريت بهدف دراسة التأثيرات المتزامنة لنوعين من الدافعية على عملية وناتج التعلم. والدافعية الداخلية **Intrinsic Motivation** للتعلم هى حالة تكون فيها الصلة وثيقة بين المتعلم ومحتوي مادة التعلم هى السبب الرئيسي فى التعلم. أما الدافعية الخارجية **Extrinsic Motivation** للتعلم فهى حالة تكون فيها أسباب الاجتهاد فى التعلم ليست له علاقة بمحتوى مادة التعلم، فالأداء الجيد يستخدم فقط كوسيلة لتحقيق بعض النتاجات النهائية المرغوب ولكى يكون

الباحث قادرا على بحث تأثيرات مستوى الدافعية الداخلية علـــى الـــتعلم. قـــام الباحث بالاشتراك مع بعض الأساتذة بإعداد نص يشتمل على وصـــف لنظـــام الامتحان فى معهد التربوية- "جامعة جوتبرج" مكونا من (٣١٦٠) كلمة، وقد تم اختيار الطلاب الذين يفترض أنهم يملكون دافعية داخلية مرتفعـــة مـــن معهـــد التربية، والطلاب المفترض أن لديهم دافعية داخلية منخفضة لقراءة النص ثـــم اختيارهم من قسم الاجتماع ولم يسبق لهم دراسة التربية.

وقبل إجراء التجربة بعدة أسابيع تم تطبيق أستبانه لقياس قلق الاختبـــار لتصبح العينة كما يلى :

جدول (٣)

يوضح توزيع عينة دراسة فرانسون ١٩٧٧

	مستوى الدافعية الداخلية	قلق منخفض	قلق عالى
تربية	عالى	١٣	٢٥
اجتماع	منخفض	٢٠	٢٣

وقد تم إجراء التجربة على مجموعات تكونت كل منها من خمسة طلاب على الأكثر، بالنسبة لمجموعة الدافعية الداخلية المرتفعة تم إبلاغ الطلاب بـــأن أحدهم سوف يطلب منه أن يذكر ما استطاع استنتاجه من النص، وقد تم تسجيل هذا التقرير ليتم تحليله تفصيليا فيما بعد ، مما يجعل الطـــلاب يـــدافعون عـــن تقديرهم لذاتهم ، أما فى مجموعة الدافعية الخارجية المنخفضة فقد تـــم إبـــلاغ الطلاب بأنه بعد جلسة القراءة سوف يطلب منهم أن يكتبوا ما يتـــذكروه مـــن النص، وفى الحالتين تنتهي جلسة القـــراءة بمناقـــشة جـــودة الـــنص كمـــادة للمعلومات، ويتم تسجيل المناقشة.

وبعد جلسة القراءة مباشرة طلب من كل الطـــلاب أن يلخـــصوا أكثـــر المعلومات التى قاموا بقراءتها أهمية (اختبار أ) ، ثم يطلب منهم الإجابة عـــن اختبار مكون من (١٥) فقرة ذات إجابات قصيرة عـــن المعلومـــات الحقيقيـــة المشتملة فى محتوى النص (اختبار ب) ، وأخيرا تم إجراء مقابلة شخصية مع كل طالب بمفرده، يشرح فيها طريقته فى الدخول للنص وخبرته أثناء القراءة، وقد تم تسجيل هذه المقابلات ونسخها.

ونتيجة للتحليل النوعي لإجابات الطلاب والمقابلات الشخصية فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب استخدموا مستويين للمعالجة (عميق- سطحي) بالإضافة إلى مستويين للانتباه (عالى- منخفض) ، وبعد تحليل إجابات الطـــلاب علـــى أسئلة التذكر (اختبار أ) تم تحديد أربعة مستويات مماثلة للمستويات التى حددها مارتون وسالجو **Marton & Saljo** عن قبل.

وقد أسفرت نتاجات دراسة العلاقة بين نمط الدافعية ومستوى المعالجـــة بما يلى: أرتباط مستوى القلق (الدافعية الخارجية) بمـــستوى المعالجـــة عنـــد مجموعة طلاب قسم الاجتماع (منخفض الدافعية الداخلية). حيث أظهر الطلاب مرتفعي القلق ميلا نحو استخدام مستوى سطحي للمعالجة. ولم تظهـــر نتيجـــة مماثلة عند طلاب التربوية (مرتفعي الدافعية الداخلية).

أما فى مجموعة الطلاب مرتفعي الدافعية الداخلية ، ارتبط مستوى القلق ارتباطا سالبا دالا إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١، بالأداء على الاختبـــار، أمـــا فى مجموعة الطلاب منخفض الدافعية الداخلية ارتبط مستوى القلـــق بـــالأداء ارتباطا سالبا غير دال إحصائيا.

وقد أوضحت نتاجات المقابلات الشخصية أن انخفاض الاهتمام بــالنص كالاجتهاد للتكيف مع متطلبات الاختبار المتوقع ، وارتفاع قلق الاختبار تــؤدي جميعا إلى الميل نحو المعالجة من المستوى السطحي ، كما أوضحت النتائج انه بغض النظر عن مستوى الاهتمام بالنص – مستوى الدافعية الداخليــة- هنــاك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذين كيفوا تعلموا مــع متطلبــات الاختبــار المتوقعة، والذين لم يفعلوا، فقد أوضحت النتــائج أن التكيــف مــع متطلبــات الاختبار إذا ارتبط مع اهتمام قوى بالنص وقلق منخفض يؤدى إلى تبنى معالجة من المستوى العميق.

وجدير بالذكر أن هذه الدراسة تعد من الدراسات الرائدة في مجال أساليب التعلم نظرا لأنها أول دراسة – في حدود علم الباحث- تهتم بدراسة العوامــل الوجدانية المتمثلة فى نمط الدافعية التى تسهم فى تبني الفرد لأسلوب تعلم معين.

وباستخدام أسلوب آخر لتحديد أساليب تعلم الطــلاب أجــرى رامــسدين وانتسوتل **Ramsden & Entwistle** ١٩٨١ (١٢٧: ٣٦٨- ٣٨٣) دراسة بهدف العلاقة بين إدراك الطلاب لأقسامهم الأكاديمية وأساليبهم فى التعلم، على عينه مكونة من ٢٢٠٨ طالب مسجلين فى (٦٦) قسم أكاديمي من الجامعــات البريطانية المختلفة.

وقد تم تطبيق استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء على كل طلاب العينه.

الأول: يسأل الطلاب عن نتائجهم فى الاختبارات المدرسية ، ويشمل سؤال عن تقديرهم الذاتي لتقدمهم الأكاديمي.

الثاني : ١٦ مقياس نوعي لاستبانة أســاليب الدراســة ، إعــداد : انتوســتل

ورامسدين توجه المعني (أسلوب عميق- ترابط الأفكار- استخدام الأدلة- دافعية داخلية).

توجه إعادة الانتاجية (أسلوب سطحي- الارتباط بحدود المنهج- الخوف من الفشل- دافعية خارجية)

توجه التحصيل (أسلوب استراتيجية - طرق دراسة غير منظمة - اتجاهات سالبة نحو الدراسة- دافعية تحصيل)

الثالث: يحتوى على ٨ مقاييس فرعية لإدراك الطلاب لأقسامهم.

(طرق تدريسية رسمية- أهداف واضحة - حمل العمل- الصلة الوثيقة بالمهنة) (التدريس الجيد - الحرية فى التعليم- التفتح إلى الطلاب **Openness to students** - المناخ الاجتماعي الجيد)

وقد أسفرت النتائج عن ظهور ستة عوامل منفصلة إلى حد كبير، إلا أنها توضح ارتباط توجه إعادة الإنتاجية بحمل العمل الثقيل، وتوجه التحصيل يرتبط بالأهداف الواضحة ، وكذلك ترتبط الدافعية الذاتية واستخدام الشواهد بالتدريس الجيد والحرية فى التعلم ، وأخيرا ارتبطت الدافعية الخارجية والتقيد بحدود المنهج بطريق التدريس الرسمية، الأهداف الواضحة، والصلة الوثيقة بالمهنة.

أما عن نتائج المقارنة بين الأقسام الأكاديمية المختلفة ، فقد أوضحت ارتباط توجه المعني بالحرية فى التعلم ، وطرق التدريس غير الرسمية فى كل من أقسام العلوم والعلوم الاجتماعية. وبينما فى أقسام الأداب يرتبط توجه المعني بالتدريس الجيد والأهداف الواضحة. وهناك ارتباط موجب دال إحصائيا

بين توجه المعني والتقدير الذاتي للتقدم الأكاديمي فى الأقسام الثلاثة وتوجه إعادة الانتاجية ارتبط بحمل العمل الثقيل والتحصيل المنخفض فى الأقسام الثلاثة.

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكهم للأقسام، فقد أوضحت النتائج أن توجه المعني تم التنبؤ به أفضل بواسطة التدريس الجيد والحرية فى التعلم ، أما التعلم إعادة الإنتاجية تم تحديد بواسطة حمل العمل الثقيل، والصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقض الحرية فى التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة استخدمت استبيان أساليب التعلم وهو الأداء التى سوف يستخدمها الباحث الحالى فى تحديد أساليب تعلم الطلاب، كما أن نتائج الدراسة تسير إلى أنه عند حدوث تعديل فى التدريب بحيث يشتمل على درجة عالية من الحرية وتدريس جيد وتجنب لعمل الزائد ، فأن ذلك سيدفع الطلاب بعيدا عن أسلوب التعلم السطحي وتجاه أسلوب التعلم العميق.

أما دراسة برومبى "Brumby" ١٩٨٢ (٨٤: ٢٤٤- ٢٥٧) فقد أجريت بهدف التعرف على الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة من خلال أجاباتهم وتعليقاتهم على ثلاثة مهام تم تقديمها إليهم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالب بالفرقة الأولى.

وقد تم تحديد مكونين أساسيين لأساليب التعلم وهما :

الأول : أسلوب وإدراك المشكلة ، ويمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا : تجزئ المهمة إلى أجزائها المكونة ، ودراستها خطوة بخطوة ككيانات منفصلة.

ثانيا : نظرة عامة أو رؤية للمهمة ككل ، ويعمل على تجميع وربط مكوناتها الفرعية المختلفة.

وقد أنتهت الباحثة إلى تصنيف الطلاب إلى طلاب ذوى أسلوب تحليلي في مقابل ذوى أسلوب كلي.

الثاني : أسلوب الدمج فى البنية المعرفية الراهنة ، ويمكن تصنيف الطلاب إلى:

أولا : مدخل التذكر مع قدرة ضعيفة على دمج المادة الجديدة فى البنية المعرفية الراهنة.

ثانيا : الدمج الفعال للمادة الجديدة مع البنية المعرفية الراهنة للمتعلم.

وقد أنتهت الباحثة إلى تصنيف الطلاب إلى طلاب ذوى مستوى منخفض من الدمج فى مقابل ذوى مستوى عال من الدمج.

أما عن المهام المستخدمة في الدراسة فكانت كالآتي:

١- مشكلة المناعة The Immunity Problem

وهى عبارة عن مخطط يوضح مفهوم المناعة وتوضح مراحل جهاز المناعة فى الجسم وتم تقديمها على جهاز عرض فوق الرأى ، وبعد دراسة الخريطة لمدة دقيقتين طلب من الطلاب كتابة وصفهم الخاص للمناعة بوضوح قدر استطاعتهم.

وقد أوضحت النتائج أن ٥٠% من طلاب العينة وصفوا المخطط كسلسلة

من الخطوات فى عمودين منفصلين ، و ٨% من طلاب العينة وصفوا المخطط بطريقة النظرة العامة فقاموا بعمل مقارنات جانبية للنقاط المتوازيـة ، و٤٢% من طلاب العينة تم تصنيفهم كمتنوع "Versatile" فقد اشتملت إجاباتهم على عناصر كلا التصنيفين السابقين ، كما أوضحت النتائج أو ٤٤% من الطـلاب أظهروا مستوى عال من الدمج عن طرق تقديم شرح مفصل وإضافات علـى المعلومات المقدمة.

٢- مهمة الشكل البياني The Graph Task :

وقد تم عرض شكل بياني تاريخي يوضح معـدل التغيـر التكنولـوجي فى عالم الإتصالات ، يتضمن التغير فى كل من البعدين الرأسى والأفقي ، على كل طالب فى مقابلة شخصية فردية ، وبعد ما تم شرح التـدريج علـى كـلا المحورين، طلب من كل طالب أن يذكر ما الذى يقوله له الشكل.

وقد أوضحت النتائج أن ٥٠% من طلاب العينة حللوا الشكل فـى بعـد رأس واحد، و ٢١% من الطلاب حللوا الشكل فى بعـدين رأسـى وأفقـي ، و٢٣% وصفوا الشكل عن طريق عمل ربط عقلى لقمم الأعمدة معـا مكونـه منحنى- غير موجود بالشكل - ، كما أوضحت النتائج أن ٦٧% من طـلاب العينة أظهروا مستوى عال من الدمج.

أما عن نتائج المطابقة بين إجابات الطلاب عن المشكلتين عن ظهور (٤) طلاب أى ٨% من إجمالى طلاب العينة أظهروا عدم تطابق فى إجابتهم علـى المشكلتين فيما يختص بأسلوب الإدارك ، وعن مستوى الدمج فقـد أوضـحت

النتائج أن ٢٣% من طلاب العينة حاولوا بجدية تفسير الرسم البياني ولم يستطيعوا أن يضعوا أى تفسير لمخطط المناعة ، كما وجد أن هناك (٤) طلاب فقد صنفوا فى مستوى عالى الدمج فى مشكلة المناعة ولم يتوصلوا إلى أى تفسير فى مهمة الشكل البياني.

٣- مشكلة الصخر **The Rock Problem** :

وخلال المقابلات الفرعية تم عرض مركب معدني رمادي اللون على الطلاب، وطلب من كل طالب أن يصف كيف يتعرف على مكوناته فى حالة (وجوده الآن ، ولو أنه ذات مرة كان موجودا ، وأخيرا لو أنه لم يكن موجودا أبدا) وبعد قراءة استجابات عشوائية ، تم تحديد المحك التالى للحكم على أسلوب الإدراك، فقد وجد أن طلابا استخدموا مدخل اختبار الفروض ، بمعني وضع فرض للاجابة عن كل سؤال ثم وصف تجبرة للتحقق من صحة كل فرض على حدة، وكذلك أن طلابا لم يستطيعوا وضع فروض للإجابة عن الأسئلة الثلاثة. وطلابا آخرين تم وصفهم كمشاهدين **Spectator** ولم يستطيعوا تحديد خلاصات للتجارب ولكن تركوا الأمر للمشاهدات التالية.

وطلابا تم وصفهم كمتنوعين استخدموا عناصر كلا المجموعتين ، وظهر أنه ليس من الممكن ملاحظة قدرة الطلاب على الدمج فى هذه المشكلة.

وقد أوضحت النتائج أن ثلثى الطلاب العينة صنفوا كمستخدمين لمدخل اختبار الفروض، والثلث الباقى مقسم تقريبا بين المدخلين المتنوع والمشاهد.

وقد أوضحت النتائج وجود علاقة تطابق بين الأسلوب التحليلى فى المشكلتين ومدخل اختبار الفروض فى مشكلة الصخر ، وكذلك بين

الأسلوب الكلى ومدخل المتفرج وكذلك الطلاب الذين استخدموا الربط بين الأسلوبين (المتنوعون) فى المشكلات الثلاث.

وجدير بالذكر أن نتائج الدراسة أوضحت أن النسبة الأعلى من الطلاب أظهروا مستوى عال من الدمج لمشكلة الشكل البياني المألوفة عن مشكلة المناعة غير المألوفة ، وهذا يوضح أن القدرة على الدمج ترتبط أكثر بمحتوى المهمة من ارتباطها بأسلوب الإدراك ، كما أن ٤٢% استخدموا أسلوب تحليلى للإدراك ، ٨% فسروا كل المهام فى أسلوب كلى خالص، ٥٠% أظهروا قدرة على التنوع فى استخدام كلا الأسلوبين.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تعتبر أحد المنطلقات الأساسية لإجراء الدراسة الحالية التى تهتم بدراسة العلاقة بين أسلوب تعلم الطلاب ، والقدرة على التفكير العلمي ، كما أن الباحث الحالى قد اختار أحدي المهام المستخدمة فى هذه الدراسة وهى مهامه الشكل البياني للتحقق من صدق تصنيف استبيان أساليب التعلم للطلاب.

وتعد دراسة محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣:   ) أولى الدراسات التى اهتمت بدراسة أساليب تعلم الطلاب فى البيئة العربية ، والتى أجريت بهدف دراسة أثر تفاعل أسلوب التدريس وأسلوب التعلم وسمات المتعلم ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسى ، على عينة مكونة من ستة عشر معلما يقومون بالتدريس بالصف الثاني الثانوي ، أما طلابهم فقد بلغ عددهم (٥٨٤) طالبا.

وقد تم تطبيق استبيان أساليب التدريس على عينة المعلمين ، وبناء على ذلك تم تصنيفهم إلي (رسميين – غير رسميين) ، وكذلك تم تطبيق استبانة

أساليب التعلم على عينة الطلاب ، وبناء عليه تم تصنيفهم إلى (عميق- استراتيجي- سطحي) ، كما طبق عليهم أيضا مقياس الدافع للإنجاز أعداد إبراهيم قشقوش واختبار الذكاء العالى اعداد : السيد محمد خيرى ، وأخيرا تم تطبيق اختبار تحصيلى فى التاريخ الطبيعي ، على طلاب القسم العلمي، واختبار تحصيلى آخر فى التاريخ على طلاب القسم الأدبي.

وباستخدام تحليل التغاير ، أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التحصيل الدراسى بين مجموعة الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق وبين مجموعة الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحي لصالح مجموعة الأسلوب السطحي.
- يختلف مستوى التحصيل الدراسى باختلاف التفاعل بين محتوى التعلم وأسلوب التعلم، حيث يرتفع مستوى التحصيل الدراسى لدى مجموعة طلاب الشعبة العلمية ذوى أسلوب التعلم العميق ، فى حين ينخفض مستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب الشعب العلمية ذوى الأسلوب السطحي فى التعلم.

وتجدر الإشارة إلي أن هذه الدراسة قامت بالتأصيل النظرى لمفهوم أساليب التعلم التى اهتمت بدراستها لأول مرة فى البيئة العربية ، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من المتغيرات فى إطار منهج التفاعل ، وتعتبر من الدراسات التى أفادت الباحث الحالى كثيرا خاصة فى استخدامه لاستبيان أساليب التعلم المستخدم فى تلك الدراسة.

(١٠٩: ٣٤٥- ٣٤٩) فقد أجريت بهدف دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسى المفضلة وأساليب تعلم الطلاب على عينة مكونة من (١٢٦٦) طالب أما دراسة هاتي ووتكنز "Hattie & Watkins" ١٩٨٨ من المدارس الثانوية الاسترالية.

وقد تم تطبيق مجموعة من المقاييس هى :

- مقياس بيئة الفصل الدراسى اعداد موسي وترايكت **Moss & Trickett**
- استبيان صفي . اعداد فيشر وفرازير **Fisher & Fraser**
- استبيان بيئة الفصل الدراسى الفردي : اعداد فرازيز وفيشر **Fraser and Fisher** .
- استبيان عمليات الدراسة من أعداد بيجز **Biggs**

وقد أوضحت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب ذوى الأسلوب العميق فى التعلم للفصل الدراسى المثير للطلاب ، الممتع ، الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة ، وعمل الأبحاث ويشجع على التنافس ، فى حين ارتبط الأسلوب السطحي فى التعلم ارتباطا سالبا بكل التفضيلات السابقة ، كما أوضحت النتائج تفضيل الطلاب ذوى الأسلوب الاستراتيجي فى التعلم للفصل الدراسى الممتع، المنظم، والأنشطة الدراسية المجهدة ، وقد ارتبط هذا الأسلوب سالبا بالدراسة المستقلة ، بمعني أنهم لا يفضلون السماع للطلاب بالتقدم فى الدراسة كل حسب طريقته الخاصة.

وجدير بالذكر أن استبيان عملية الدراسة المستخدم فى هذه الدراسة يتفق فى الأساس النظرى مع استبيان أساليب التعلم المستخدم فى الدراسة الحالية ،

كما أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى تفضيل الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق للطريقة المعملية فى تدريس العلوم على عكس الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي.

وفى البيئة العربية أجريت دراسة محمود عوض الله ١٩٨٨ (٦٤: ١٣١-١٦٨) بهدف دراسة أساليب تعلم طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٤) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بينها من ستة تخصصات مختلفة هى : الطبيعة والكيمياء ، الرياضيات ، البيولوجي ، الفلسفة والاجتماع ، اللغة الإنجليزية، واللغة لعربية ، وتم حساب النسبة المئوية لمجموع درجات كل طالب فى امتحانات الفرقة الرابعة لتقدير التحصيل الدراسى.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي والطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق فى التحصيل الدراسى وذلك لصالح الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين أسلوب التعلم والتخصص بالنسبة للتحصيل الدراسى.

وجدير بالذكر أن استبيان أساليب التعلم المستخدمة فى تلك الدراسة من إعداد أنتوستل **Entwistle** وقد تم إعداد لقياس أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، ويحتوى على نفس أبعاد استبيان أساليب التعلم المستخدم فى الدراسة الحالية.

أما دراسة رامسدين ومارت وبودن **Ramsden , Martin & Bowden** ١٩٨٩ (١٢٨: ١٢٩- ١٤٢) والتى أجريت بهدف بحث العلاقة بين البيئة المدرسية وأساليب للتعلم على عينة مكونة من (١٤٩٠) طالب من طلاب السنة النهائية بالمدارس الثانوية فى استراليا ، وقد تم اختيار ٥٠ مدرسة.

وفى هذه الدراسة تم تطبيق استبانة الخبرات المدرسية ، المكون من الأبعاد الخمسة التالية :

١- احتمال التدريس **Teaching supports** بمعني شعور الطلاب بتفهم المسمون للصعوبات التى يواجهونها أثناء الدراسة.

٢- التأكيد على التحصيل الأكاديمي الشكلى ، بمعني شعور الطلاب حثهم على الحصول على درجات مرتفعة من الاختبارات النهائية التقليدية.

٣- الاستقلال فى التعلم ، بمعني شعور الطلاب تشجيع المناهج على التعلم باستقلال.

٤- البناء، المناخ ، التماسك **Cohesivrness** ، يشير إلى أن الأهداف تم تحديدها بوضوح ويشترك المعلمون والطلاب معا فى تحقيقها.

٥- الاستعداد للدارسة فى الدراسات العليا ، بمعني شعور الطلاب بأنهم مهيئون للتعلم فى الدراسات العليا.

وكذلك تم تطبيق استبانة عملية التعلم من اعداد بيجز **Biggs**

وقد أوضحت النتائج والارتباطات التالية :

١- ارتباط الاسلوب السطحي ودافعية التحصيل بعامل التأكيد على التحصيل الأكاديمي الشكلي.

٢- ارتباط كل من الأسلوب العميق والأسلوب التحصيلي بالعوامل الأربعة الأخرى في حين ارتبط الأسلوب السطحي ارتباطا سالبا دال عند مستوى ٠,٠١.

وعن مستوى التحليل العاملي ، فقد أسفرت النتائج عن ظهور ثلاثة عوامل هي :

العامل الأول : (يربط الأسلوب السطحي ودافعية التحصيل بالمدرسة مؤكدة على التحصيل الشكلي)

العامل الثاني : (يربط الأسلوب العميق واستراتيجية التحصيل بالأجزاء الأربعة الأخرى في استبانة الخبرات المدرسية)

العامل الثالث : (يربط الأسلوب العميق والأسلوب التحصيلي والاستقلال في التعلم والاستعدادات للدراسات العليا والبناء ، والمناخ، والتماسك)

وفي مجموعة أخرى من التحليلات تم تناول بعض المدارس كعينات بناء على متوسطات درجات طلابها في أساليب التعلم الثلاثة في مقابل درجاتهم في مقياس روح الجماعة والذي يشتمل المقاييس الثلاثة (احتمال التدريس ، البناء والمناخ والتماسك والاستقلال في التعلم).

وتشير نتائج تلك التحليلات إلى أن :

١- المدارس التى بها روح الجماعة جيدة معظم طلابها يتبنون الأسلوب العميق فى التعلم.

٢- روح الجماعة ترتبط سلبيا بالأسلوب السطحي فى التعلم.

ولكي يتم اختبار العلاقة بين أنشطة الفصل وأساليب التعلم تم إجراء مقابلات شخصية مع بعض الطلاب ، وقد تم اختيار ست مدارس ، منهم ثلاثة لهم متوسطات مرتفعة من الدرجات فى الأسلوب السطحي ، وثلاثة فى الأسلوب العميق، وقد تم اختيار من ١٠-٢٢ طالب عن كل مدرسة.

ونتائج المقابلات الشخصية أوضحت وجود فروق بين المدارس ، وكذلك وجود فروق سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لأساليب تعلم مختلفة ، فقد وجد أن الأساليب التى تهدف إلى إعادة انتاج الحقائق والأفكار المذكورة فى الفصل، تستخدم فى المدارس التى لها متوسطات مرتفعة فى الأسلوب السطحي ، وأن الأساليب التى تؤكد على التحصيل مع الفهم تستخدم فى المدارس التى لها مستويات مرتفعة فى الأسلوب العميق.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة لا تقف فقط عند حد وصف بعض خصائص البيئة المدرسية المفضلة لدي الطلاب ذوى أساليب التعلم بالمختلفة بل تشير إلى دور مؤثر البيئة المدرسية يسهم فى تبنى الطلاب لأساليب تعلم معينة.

وأجرى انتوستل وكوزاكي وتايت **Entwistle , Kozeki and Tait** ١٩٨٩ (٩٤: ٣٤٠- ٣٥٠) دراسة مقارنة بهدف بحث العلاقة بين اسلوب

التعلم والدافعية المدرسية من ناحية ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة والمدرسين من ناحية أخرى على عينة مكونة من ٥١٦ تلميذ من خمسة مدارس بريطانية تتراوح أعمارهم من ١٢- ١٥ سنة وعينة مقارنة مكونة من (٦٠٢) تلميذ من المجر.

تم تطبيق استبيانة مكونة من (١٨٠) فقرة على مرتين ، والجزء الأول يشمل ثلاثة مقاييس ممثلة للجوانب الثلاثة للدافعية المدرسية هي : (الانتماء ممثلا للجانب الوجداني والاهتمام المعرفي والمسئولية الأخلاقي) ، وبعض مكونات استبانة أسلوب الدراسة (المدخل العميق، السطحي ، الاستراتيجي والأسلوب الكلي والمتسلسل).

والجزء الثاني استبانة مشاعر التلاميذ تجاه المدرسة والأعمال المدرسية مكونة الأبعاد (الميل لتكوين أصدقاء فى المدرسة ، النظام المدرسي ، المدرسة لا تؤدى دورها **School Irrelevance** تحكم المدرس ، احتمال المدرس **Support** حماس المدرس ، المهارة فى الشرح ، التعلم الميسر **Facilitating** للعمل **Work load** الأداء الشكلى)

وقد أوضحت النتائج ما يلى :

١- الأسلوب العميق يرتبط بقوة عند كل من البريطانيين والمجريين، بمهارة المدرس فى الشرح ، حماس المدرس ، تحكم المدرس، النظام المدرسى ، احتمال المدرس ويرتبط ارتباطا سالبا بكل من حمل العمل الثقيل ، الأداء الشكلى للمدرس، المدرسة التى ليست لها علاقة بدورها.

٢- الأسلوب السطحي يرتبط بقوة مع حمل العمل والشكلية فى التدريس

Formability in teaching واللاعلاقية المدرسية. ويرتبط ارتباطاً سالبا بكل من الاحتمال المدرسي وحماسة مهارته فى الشرح.

وجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة تنبئ بتفضيل الطلاب ذوى اسلوب التعلم السطحي للطريقة التقليدية فى التدريس ، وكذلك تفضيل الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق للطريقة المعملية فى تدريس العلوم.

وفى البيئة العربية أجريت دراسة رمضان محمد ١٩٩٠ (٢٧:) بهدف بحث أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى على عينة تتكون من ١٢ معلما (٦ ذوى أسلوب تعلم عميق، ٦ ذوى أسلوب تعلم سطحي) ممن يقومون بتدريس مادة الفيزياء بالصف الأول الثانوي بمدارس محافظة القليوبية وتكونت عينة الطلاب من (٥٢٩) طالبا وطالبة من طلاب عينة المعلمين.

وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة وهى :

١- استبانة أساليب تعلم المعلم من اعداد الباحث

٢- استبانة أساليب تعلم المعلم من أعداد (محمود عوض الله ، وقد قام الباحث بإعداد صورة معدلة منه)

٣- مقياس التريث / الاندفاع إعداد (هانم عبد المقصود)

٤- اختبار الذكاء العالى إعداد (السيد محمد خيرى)

٥- اختبار تحصيلى من ثلاثة أجزاء منفصلة (معرفة- فهم- تطبيق) اعداد الباحث.

وباستخدام تحليل التغاير أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق وبين متوسط درجات مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي فى التحصيل الدراسى (معرفة- فهم- تطبيق) لصالح مجموعة الطلاب ذوى الأسلوب العميق.

٢- عدم وجود أثر دال للتفاعل بين أسلوب تعلم المعلم وأسلوب تعلم الطالب بالنسبة لدرجات الطلاب فى مستويات التحصيل (المعرفة- الفهم- الدرجة الكلية) مع وجود اثر للتفاعل بالنسبة لدرجات الطلاب فى مستوى التطبيق.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الهامة فى مجال أساليب التعلم، والتى تميزت بثراء نتائجها ، حيث اهتمت بدراسة أثر تناظر أساليب تعلم كل من المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسى في الفيزياء ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالى سوف يستخدم استبانة أساليب الدراسة بصورته المعدلة المستخدمة فى هذه الدراسة.

أما دراسة مرزوق عبد المجيد ١٩٩٠ (٦٨: ٤٢٩- ٤٤٢) فقد أجريت كمحاولة لدراسة التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني ، على عينة مكونة من (١٠٥) طالب من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة بالتخصصات الأدبية، تتراوح أعمارهم بين ١٩-٢٣ سنة ، وقد روعي عد اختبار العينة أن يكونوا ممن يتمتعون بذكاء متوسط.

وقد أجريت الدراسة بهدف بحث العلاقة بين ثلاثة متغيرات أساسية في التعلم وهي :

١- مفهوم التعلم من منظور سالجو **Saljo** ١٩٧٩ ، وقد نظر إليه في ضوء نمضين هما :

أ- إعادة الإنتاج **Reproduction** وينظر من خلاله إلى التعلم على أنه زيادة في المعرفة وحفظ المعلومات واكتساب الحقائق والخطوات وغيرها.

ب- الاستنتاج **Constructive** وينظر من خلاله إلى التعلم على أنه تجريد للمعني وأنه عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الحقيقة.

٢- استراتيجية المعالجة من منظور مارتون وسالجو **Marton & Saljo** ١٩٧٦ ، وينظر إليها في ضوء مستويين هما (المستوى السطحي للمعالجة - المستوى العميق للمعالجة).

٣- نوعية الأداء التعليمي من منظور كولز وبيجز **Colis & Biggs** ١٩٧٩، وقد نظر إليه في مستويين :

أ- التركيب المتعدد **Motti- structural** ويتمثل في محاولة المتعلم ذكر بعض النقاط الرئيسية لمادة التعلم وليس كلها دون الربط بين تلك النقاط.

ب- العلاقة **Relational** ويتمثل في محاولة المتعلم ذكر معظم النقاط الرئيسية في مادة التعلم مع الربط بين تلك النقاط.

وقد تم استخدام الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة اعداد فؤاد أبو حطب وآخرين ١٩٧٩

٢- قصة أهل الكهف : وهى من أعداد محمد رواس قلعجي وتقع في حوالى (٤٠) صفحة ، وتدور حول أصحاب الكهف الذين أخبرنا عنه بالقرآن الكريم فى سورة الكهف.

٣- استفتاء يحتوى على عدد من الأسئلة المفتوحة تتعلق بمتغيرات البحث الثلاثة.

وبالتحليل الكيفى لاستجابات الطلاب وحساب معامل ارتباط فاى **Phi** تم التوصل إلى النتائج التالية :

١- يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوي ٠,١ بين نوعية الأداء ومفهوم التعلم حيث ارتبط ناتج التركيب المتعدد بمفهوم : مادة الإنتاج وكذلك ارتبط ناتج العلاقة بمفهوم الاستنتاج.

٢- يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,١ بين استراتيجية المعالجة ومستوى الناتج ، حيث ارتبط ناتج التركيب المتعدد بالمستوى السطحي للمعالجة وكذلك ارتباط ناتج العلاقة بالمستوى العميق للمعالجة.

٣- يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,١ بين استراتيجية المعالجة ومفهوم التعلم ، حيث ارتبط مفهوم إعادة الإنتاج بالمستوى السطحي للمعالجة ، وكذلك أرتبط مفهوم الاستنتاج بالمستوى العميق للمعالجة.

وتعد هذه الدراسة أولى الدراسات التى أجريت فى البيئة العربية من حيث اعتمادها على التحليل الكيفى للكشف عن أساليب الطلاب وقد تميزت بدقة المنهج وشراء النتاج . وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة حذت حذو دراسة "روسك وشنك " **"Roussem & Schenk"** ١٩٨٤ (٧٣- ٨٣ : ١٣٠) التى أجريت بهدف العلاقة بين نفس المتغيرات الثلاثة على عينة مماثلة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة وقد توصلت إلى نفس نتائج هذه الدراسة باستخدام نفس المنهج فى إجراء البحث.

وقد أجري محمد غنيم ١٩٩٢ (٥٧:   ) دراسة بهدف بحث العلاقة بين قدرات التذكر، والتفكير التباعدى وأساليب تعلم الطلاب، على عينة مكونة من (١٨٤) طالب وطالبة من الطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها من الأقسام العلمية والأدبية مقسمين بالتساوى إلى طلاب ذوى أسلوب تعلم سطحي وطلاب ذوى أسلوب تعلم عميق.

وتكونت أدوات الدراسة مما يلى :

١- استبيان أساليب المتعلم لطلاب الجامعة. أعداد محمود عوض الله سالم.

٢- بطارية اختبار القدرة التذكرية وتشمل ستة اختبارات جميعها من إعداد الباحث.

٣- بطارية اختبار القدرة على التفكير التباعدى وتشمل ستة اختبارات منها أربعة إعداد الباحث بالإضافة إلى :

- اختبار عناوين القصص : إعداد عبد الحليم محمود السيد.
- اختبار الوظائف المحتملة : إعداد محمد إبراهيم جودة.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة التذكرية بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق والطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي.

٢- تختلف القدرة التذكرية باختلاف التفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة على التفكير التباعدى بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي والطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق.

٤- لا تختلف القدرة على التفكير التباعدى باختلاف التفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسى.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الهامة التى تناولت أساليب تعلم الطلاب فى البيئة العربية ، بالرغم من أنها تعاني من عدم منطقية النتائج ، وترجع أهميتها إلى المشكلة التى تناولتها بالبحث ، وقد استفاد الباحث الحالى كثيرا من هذه الدراسة .

استبيان أساليب التعلم : [1]

قام بتعريب هذا الاستبيان محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣:   ) من الصورة الأصلية لاستبيان أساليب التعلم إعداد انتوستل ، هانلى، هوسيل **Entwistle, Hanley and Hovnsell** ١٩٧٩، حيث قام معرب الاستبيان

[1] ملحق (٥) به أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

بإعادة صياغة عباراته فى صورة مواقف سلوكية تتصل اتصالا مباشرا بمواقف الحياة الواقعية.

ولقد تكون الاستبيان فى صورته الأولية من (٦٠) موقفا ، كل (٢٠) موقفا منهم تمثل مقياسا مستقلا عن الآخر يقيس أحد أساليب التعلم الثلاثة التالية:

أ- التوجه نحو المعني الشخصى : ويشمل الأسلوب العميق- الترابط الداخلى للأفكار – استخدام الأدلة – الدافعية الذاتية (الداخلية)

ب- التوجه نحو إعادة الإنتاجية : ويشمل الأسلو

ب السطحي – التقيد بحدود المحتوى الدراسى- الخوف من الفشل- الدافعية الخارجية.

ج- التوجه نحو التحصيل الأكاديمي : ويشمل الأسلوب الاستراتيجي- طرق الدراسة غير المنظمة- الاتجاهات السالبة نحو الدراسة – دافعية التحصيل.

وقد قام معرب الاستبيان بعرض الاستبيان فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين مع التعريف الإجرائى لكل أسلوب من أساليب التعلم بغرض معرفة وجهة نظرهم بشأن مدي ملاءمة هذه المواقف لما وضعت لقياسه، ونتيجة لذلك تم تعديل بعض مواقف الاستبيان.

كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب وطالبات الصف

الثاني الثانوي بشعبيته (العلمي/ الأدبى) ، ثم قام بحساب صدق الاستبيان عن طريق حساب :

أ- واقعية العبارة :

وقد أشارت النتائج إلى أن جميع الاستبيان تتراوح واقعيتها بين المتوسطة والمرتفعة جدا عدا موقف واحد ، وتم إعادة صياغته وتعديله.

ب- الصدق العامل:

أسفر التحليل العاملى لمفردات استبيان أساليب التعلم عن (٢٢) عاملا منها (١٠) عوامل أساسية ، أما باقى العوامل فتعتبر عوامل مساعدة لهذه العوامل، ومن واقع هذه الدراسة العاملية اتضح أن القياس صادق عامليا.

ثبات الاستبيان :

قام معرب الاستبيان بحساب ثباته باستخدام طرقة الإعادة بعد مضى (٢٤) يوما من التطبيق الأول، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات أبعاد الاستبيان دالة عند مستوى ٠,٠١، كما تبلغ قيمة معامل الثبات الكلى للاستبيان ٠,٦٦٧ وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ أيضا.

وباستخدام طريقة الاحتمال المنوالى تم حساب ثبات مفردات الاستبيان، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات غالبية المفردات دالة عند مستوى (٠,١) عدد قليل عند (٠,٠٥) فى حين ظهر أن (٤) مفردات غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقد تم تعديلها.

وبناء على معاملات صدق وثبات مفردات الاستبيان تم حذف ثلاثة

مواقف من الاستبيان – موقف من كل بعد – حيث تكون فى صورته النهائية من (٥٧) موقفا ، كل (١٩) موقفا يمثلون مقياسا مستقلا لأحد أسالب التعلم الثلاثة.

استبيان أساليب التعلم فى صورته المعدلة " ملحق (٢):

وقد قام رمضان محمد (٢٧:) باستبعاد (١٩) مفردة من الاستبيان الذين يشكلون مقياسا للأسلوب الاستراتيجي فى التعلم، وذلك نظرا لاهتمام دراسته بدراسة كل من الأسلوب العميق والأسلوب السطحي فى التعلم فقط. استنادا إلى ما ذكره مصمموا الاستبيان من أن كل جزء من الاستبيان يشكل مقياسا مستقلا تماما عن الأجزاء الأخرى ، وأنه من الممكن استبعاد أى جزء. وعلى ذلك فقد أصبح الاستبيان مكونا من (٣٨) مفردة ، تقيس كل من الأسلوب العميق والسطحي.

وقام معدل الاستبيان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، قوامها (٥٦) طالبا وطالبة ، وذلك بهدف التعرف على مدى صدق وثبات الاستبيان ، وقد تم ذلك على النحو التالى :

أ- واقعية العبارة:

قام معدل الاستبيان بحساب درجة واقعية العبارة لكل مفردة من مفردات الاستبيان وقد أوضحت النتائج أن جميع المفردات ذات درجة واقعية مناسب عدا مفردة واحدة كانت واقعيتها منخفضة وعليه فقد قام المعدل بإعادة صياغتها.

ب- ثبات المفردة:

قام معدل الاستبيان بحساب ثبات المفردات الاستبيان مستخدما طريقة الاحتمال المنوالى وقد أوضحت النتائج أن جميع مفردات الاستبيان دالة عند

مستوى (٠,٠١) عدا (٦) مفردات دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهناك مفردة واحدة كانت غير دالة ، لذا قام المعدل بإعادة صياغتها.

ج- قدرة الاستبيان على التمييز:

قام معدل الاستبيان بحساب قدرة الاستبيان على التمييز وذلك بترتيب درجات طلاب العينة الاستطلاعية تصاعديا ثم تصنيف هذه الدرجات إلى مستويين (أعلى ٢٧% وأدني ٢٧%) ثم مقارنة متوسط درجات طلاب المستوى العلوي بمتوسط درجات طلاب المستوى السفلى ، وقد أوضحت النتائج أن النسبة الحرجة فى كل من الأسلوب العميق والسطحي وكذلك الدرجة الكلية على الاستبيان أكبر من (٣) ، وهذا يشير إلى أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية ، وأن الاستبيان ذو قدرة عالية على التمييز بين الطلاب.

د- ثبات الاستبيان :

قام معدل الاستبيان بحساب الثبات الكلى للاستبيان بطريقة إعادة التطبيق على (٥٠) طالبا من أفراد العينة الاستطلاعية بعد مضى ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملى ثبات بعدى الاستبيان دالة عند مستوى (٠,٠١) كما تبلغ قيمة معامل الثبات الكلى للاستبيان (٠,٧٣) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) أيضا.

وعليه يتضح مدى ثبات الاستبيان واقتراب معاملات ثباته الحالية من معاملات الثبات التى توصل إليها معرب الاستبيان محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣: ٢١٩) وعليه يمكن القول أن الاستبيان بصورته الحالية صالح للتطبيق ويمكن الوثوق بنتائجه.

٢- مهمة الشكل البياني The Graph Task ملحق (٣) :

نستخدم هذه المهمة بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلى-متنوع- متسلسل) عند دراسته لشكل متكامل، وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة والذى يتضح من خلال محاولة لتفسير الشكل الذى أمامه.

وقد أعدت هذه المهمة مارجريت برومبى **Margret N. Brumby** ١٩٨٢ وقام الباحث الحالى بتعريبها ، وتستخدم هذه المهمة فى الدراسة الحالية كمحك لصدق تصنيف الطالب- إلى طلاب ذوى أسلوب تعلم وطلاب ذوى أسلوب تعلم سطحي- الناتج من استخدام استبيان أساليب التعلم فى صورته المعدلة.

وصف المهمة :

تتكون المهمة من شكل بياني يلخص تاريخ معدل التغير التكنولوجي فى مجال الاتصالات ، متضمنا التغير فى كل البعدين الأفقى والرأسى ، المحور الأفقى يمثل تاريخ اكتشاف سبعة آلات هى (الآلة الكاتبة- التليفون- البطارية القابلة للشحن- التليفزيون- بطارية الترانزستور- قمر الاتصالات- شريحة السليكون) ، أما المحور الرأسى فيمثل سنوات ما قبل الانتشار الواسع لكل آله. بعد أن يتم شرح التدريج على كلا المحورين يطلب من كل مفحوص أن يكتب ما الذى يمكنه أن يستنتجه من هذا الشكل.

وتشير برومبى **Brumby** ١٩٨٢ (٨٤: ٢٥١، ٢٥٥) إلى أنه بعد فحص استجابات الطلاب على هذه المهمة توصل إلى وجود ثلاث طرف مختلفة استخدمها الطلاب فى وصف الشكل تم تحديدها كما يلى:

أ- تحليل الشكل فى بعد واحد فقط وقامت بتصنيفهم إلى متسلسلين مثال ذلك "الاكتشافات أصبحت تأتي بسرعة أكثر"

ب- تحليل الشكل فى بعدين رأسى وأفقى وقامت بتصنيفهم إلى متنوعين- مثال ذلك : "الاكتشافات تصبح أكثر حدوثا مع تقدم الزمن ، الزمن المتخذ لتصبح منتشرة أصبح أقل جدا".

ج-وصف الشكل كمنحني غير موجود فى الحقيقة وقامت بتصنيفهم إلى كليا – مثال ذلك " أنها تبدو دالة أسية لو أنك ترسم خطأ" (الطالب أشار إلى منحنى يربط قسم الأعمدة) تجد أنه بمرور الزمن الاكتشافات تأخذ زمن أقل لتصبح منتشرة".؟

بالإضافة إلى ذلك بعض الطلاب استطاعوا أن يفسروا بفعالية لماذا يعتقدوا أن الشكل كان على هذه الصورة هؤلاء الطلاب قامت بتصنيفهم إلي ذوى مستوى عالى من الدمج ، أما الطلاب الذين وصفوا الشكل بدون تقديم أى سبب أو تفسير تم تصنيفهم ذوى مستوى منخفض من الدمج.

بناء على ذلك فأن الباحث الحالى قام بتصنيف الطلاب المتنوعين الذين **استطاعوا تقديم تفسير منطقى للشكل إلى ذوى أسلوب عميق فى التعلم، وكذلك قام تصنيف الطلاب المتسلسلون الذين لم يقدموا أى تفسير للشكل إلى ذوى أسلوب سطحي فى التعلم.**

ويعرض الباحث فى الجزء التالى مثاليين لاستجابات طلاب عينته الأساسية الأول تم تصنيف إلى طالب ذوى أسلوب سطحي فى التعلم :

-شريحة السليكون هى احدي كشف تكنولوجي فى هذه الاكتشافات فى القرن العشرين".

- ما بين القرن السابع عشر والثامن عشر اكتشفت الآلة الكاتبة.

-وما بين القرن الثامن عشر والتاسع عشر اكتشف التليفون والبطارية القابلة للشحن.

-وما بين القرن التاسع عشر والقرن العشرين اكتشف التليفزيون وبطارية الترانزستور وقمر الاتصالات وشريحة السليكون.

-أقدم هذه الاكتشافات هى الآلة الكاتية.

-زاد عدد الاكتشافات من القرن السابع إلى القرن العشرين.

المثال الثاني لطالب تم تصنيفه إلى طالب ذو أسلوب عميق فى التعلم:

"من الواضح فى الرسم أنه كلما مضى الزمن زادت الاختراعات الخاصة بالإنسان ، وقلت مدة ما قبل الانتشار أى أن العلاقة بين مرور الزمن ومدة ما قبل الانتشار علاقة عكسية".

يدل الرسم أيضا على مدي الجهل فى الزمن الماضى وصعوبة التوصل إلى اختراع جديد وعدم الاتصال بين الناس مما أدي إلى أن انتشار الاختراع الجديد يحتاج لمدة طويلة جدا.

هناك بعض الاختراعات التى تشجع المخترعين عن غيرها ، فهى علاقة تركيبية مثال على ذلك بطارية الترانستور تلاها قمر الاتصالات وشريحة السليكون، تتوقف مدة ما قبل الانتشار على أهمية الآلة بالنسبة للبشرية فنجد أن شريحة السليكون التى أدخلت العالم إلى الجيل الثالث من الكومبيوتر الشخصى انتشرت بعد سنوات معدودات. تضاعف عدد الاختراعات من قرن إلى آخر فالأول اختراع واحد والثاني اختراعين والثالث أربعة وما يستجد"

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث وجد أن عدد قليل جدا من الطلاب يمكن تصنيفهم كمتنوعين ولم يقدموا أى تفسير للشكل، كما أنه وجد عدد قليل جدا أيضا من الطلاب يمكن تصنيفهم إلى متسلسلين أو كليين إلا أنهم قدموا تفسير يتسم بالمنطقية للشكل البياني وقد تم استبعادهم جميعا من عينة الدراسة الأساسية.

وقد قام الباحث بعرض المهمة بعد تعريبها على مجموعة من المحكمين[١] المهتمين بمجال أساليب التعلم ، وكذلك على السادة المشرفين على البحث وقد أقروا جميعا إمكانية استخدامها فى الكشف عن أساليب تعلم الطلاب.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠١) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي ، ثم قام بتحليل استجاباتهم للتأكد من قدرة المهمة على الكشف عن أساليب تعلم الطلاب. وقد أشارت نتائج التحليل إلي قدرة المهمة على الكشف عن أساليب تعلم الطلاب وكذلك قدرتها على التمييز بين الأسلوبين العميق والسطحي فى التعلم.

استبيان أساليب التعلم

الصورة المعدلة

إعـــــداد

رمضان محمد رمضـــان

١٩٩٠م

جامعة الزقازيق / فرع بنها كلية التربية قسم علم النفس التعليمي	بسم الله الرحمن الرحيم
استبيان أساليب التعلم	

عزيزى الطالب/ عزيزتي الطالبة :

هذا الاستبيان جزء من بحث علمي يهدف إلى معرفة كيف يتعلم الطلاب، والمرجـــو أن تلاحظ ما يلى :

- أن الاستبيان يتكون من مجموعة من المواقف ، أسفل كل منها ثلاث إجابات مختلفة.
- لا يوجد زمن محدد للاستبيان لكن لا تفكر طويلا فى اختيار الإجابة.
- قراءة المواقف جيدا ، واختر الإجابة التى تمثل رأيك بصدق.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.
- أختر الإجابة التى تتناسب مع وجهة نظرك وسجلها فى ورقة الإجابة الخاصة بالاستبيان ، كما هو موضح فى المثال التالى :

مثـــــال :

عندما تصل فى مذاكرته إلى التطبيقات على موضوع معين فإنك عادة :

أ- تقرأ جزء منها

ب- تقرأها محاولا فهمها.

ج- لا تجد الوقت الكافى لقراءتها.

الموقف	الإجابة		
	أ	ب	ج
١	×		

- فإذا كنت ترى أن الإجابة الأولى تتفق مع وجهة نظرك ، فضع علامة (×) هكذا

مع خالص الشكر لتعاونكم الصادق ،

الباحث

١- عندما تواجهني صعوبة فى فهم بعض المعلومات أثناء المذاكرة فأنني :

أ) أحاول عدة مرات لفهمها.

ب) أبذل قصارى جهدى فى محاولة فهمها.

ج) أحاول التغاضى عنها لصعوبتها.

٢- يجب على المعلمين أثناء شرح الدروس أن يعملوا على :

أ) شرح الدروس بطريقة جزئية مبسطة.

ب) مساعدة الطالب فى تذكر بعض الحقائق.

ج) تبسيط الحقائق المعقدة.

٣- عندما تثار بعض الموضوعات الجديدة فى داخل الفصل فأنني:

أ) أحاول القراءة عن بعضها فى الكتب الخارجية.

ب) أسأل نفسى أسئلة كثيرة عن هذه الموضوعات.

ج) أرى أنه لا داعي للاهتمام بها.

٤- عند مذاكرتك لمعظم دروسك فأنه يجب عليك أن :

أ) تحفظ الحقائق عن ظهر قلب

ب) تتذكر البعض وتفهم البعض الآخر.

ج) تتذكر الكثير عن الحقائق التى درستها.

٥- عندما يطلب منك المعلم قراءة شعرى فأنك :

أ) تبدأ بفهم دقيق لمعني النص.

ب) لا تهتم بالمعني وتبدأ فى القراءة مباشرة.

ج) تأخذ فكرة مختصرة عن النص.

٦- عند قراءتك لمعظم الدروس فأنت تعمل على :

أ) تذكر الحقائق المهمة التى ترتبط بالأسئلة فى آخر العام.

ب) تذكر معظم الحقائق فى الدرس.

ج) ترتيب الحقائق من أجل تسهيل فهمها.

٧- عندما تتعرض لدراسة موضوع جديد فأنك :

أ) تأخذ فكرة عامة عن الموضوع.

ب) تهتم فكرة بالفكرة الأساسية للموضوع.

ج) تسأل نفسك عن أهمية هذا الموضوع بالنسبة لك.

٨- فى أثناء الحصة عرض المعلم بعض التعريفات لمصطلحات علمية، وطلب منكم التعليق عليها فى حصة قادمة فأنك تعمل على أن :

أ) تقرأ عنها فى كتب خارجية.

ب) تبحث عن هدف المعلن من ذلك.

ج) تذكر تعليق الكتاب المدرسى لها.

٩- بعض الأفكار الجديدة فى بعض المواد الدراسية تجعلني:

أ) اهتم ببعض الأفكار الجديدة دون العناية بالأفكار السابقة.

ب) أبدأ فى تذكر سلسلة من الأفكار التى تعلمتها من قبل.

ج) أعمل على تذكر هذه الأفكار فقط.

١٠- عندما تصل فى مذاكرتك إلى التطبيقات على موضوع معين فأنك عادة:

أ) تقرأ جزأ منها.

ب) تقرأها محاولا فهمها.

ج) لا تجد الوقت الكافى لقراءتها.

١١- عندما تواجهك فكرة كبيرة أو مسألة صعبة الحل فأنك :

أ) تفكر فى أنسب الطرق إلى الحل.

ب) تحاول أن تتخيل بعض الأمور السهلة للحل.

ج) تعمل على تذكر بعض الحقائق التى تتصل بالموضوع.

١٢- غالبا ما تجد نفسك أثناء الدراسة قد :

أ) ركزت اهتمامك على الحقائق التى درستها.

ب) ركزت على بعض الموضوعات وتركت الأخرى.

ج) قرأت الكثير من الموضوعات دون فهم.

١٣- عندما تقرأ بعض الكتب الخارجية فأنك تحاول :

أ) أن تعيش مع الأفكار فى الكتب أثناء القراءة منهم.

ب) أن تكون عندك بعض الأفكار وتستقر هذه الأفكار فى ذهنك طويلا.

ج) أن تتذكر بعض الأفكار فقط.

١٤- أثناء إجابتك لسؤال ما أو حل مسألة وجدت أماك حلين أحدهما مختصرا جدا والآخر مفصل وواضح فأيهما تفضل:

أ) المختصر جدا.

ب) الحل الواضح المفصل.

ج) تأخذ الحل المختصر وتحاول شرحه.

١٥- عندما يعرض عليك المعلم درسا جديدا فأنك :

أ) تهتم ببعض الأفكار الجديدة فى الدرس وتحاول ربطها بما لديك من أفكار.

ب) تعمل على فهم هذه الأفكار الجديدة فقط فهذا دورك.

ج) تحاول ربط الأفكار الجديدة فى الدرس بما لديك من أفكار.

١٦- أثناء قراءتك لفصل فى كتاب معين فأنك :

أ) تريد الوصول إلى الخاتمة (النهاية) بسرعة.

ب) تهتم بحفظ بعض الأجزاء.

ج) تبحث عن مبررات الكتاب (المؤلف) وهدفه.

١٧- أثناء قراءتك لموضوع شيق جديد فأنت :

أ) تهتم بالقراءة والاستمتاع بالموضوع.

ب) تستوقفك فكرة معينة وتحاول ربطها بما لديك من أفكار.

ج) تربط أفكار هذا الموضوع بمواقف الحياة الطبيعية.

١٨- عندما يقدم لك المدرس الواجب المنزلى فأن ما يهمك هو:

أ) أن تقبل الواجب وتفعله فقط.

ب) أن تفهم ما المقصود من الواجب.

ج) أن تفهم وتعرف باختصار ما يجب عليك فعله.

١٩- عندما يطلب منك المعلم فى الفصل كتابة موضوع تعبير فأنك:

أ) تفكر طويلا فى الموضوع دون أى كتابة.

ب) تفكر بإتساع حول الموضوع قبل الكتابة.

ج) تمسك القلم وتكتب الموضوع من ذهنك.

٢٠- تفضل فى المواد الدراسية ما يلى :

أ) أن تكون منظمة بحيث تساعد على الفهم.

ب) أن تكون منظمة بحيث تساعد على حفظها واستيعابها.

ج) أن تكون مرتبة ومنظمة تنظيما واضحا.

٢١-كلفت بتنظيم مشروع بحث بين أربعة من زملائك فى موضوع ما فأنت:

أ) تنظم العمل بحيث يكتب كل زميل جزءا من هذا الموضوع.

ب) تنظم المشروع بحيث يظهر فى صورة متكاملة.

ج) تفضل أن يكتب كل زميل جزءا خاصا به بعيدا عن الآخر.

٢٢- بعد عودتك من المدرسة فأنك :

أ) تميل إلى قراءة أجزاء متعددة من الكتب بجانب الواجب.

ب) تقرأ بعض الكتب بجانب عمل الواجب.

ج) تقوم بعمل الواجبات المدرسية فقط.

٢٣- أثناء إجرائك بعض التجارب أو القيام ببعض الملاحظات العملية فأنت:

أ) تحاول تفسير النتائج بأكثر من طريقة.

ب) تضع النتيجة فى صورتها النهائية فقط.

ج) تحاول استخدام الأدلة فى تفسير النتائج.

٢٤- أن إلحاح المعلم المستمر على عمل الواجبات المنزلية يجعلني :

أ) اعتذر متزرعا بالمرض.

ب) مجبرا على عمل الواجب.

ج) أكثر قلقا وتوترا.

٢٥- عندما تتوصل إلى نتيجة معينة دون أن تكون متأكدا منها فأنت :

أ) تكون حذرا دائما فى وضع النتيجة.

ب) تكتفى بوضع النتيجة كما ظهرت فقط.

ج) تضع النتيجة مع تعليق بسيط

٢٦- أثناء امتحان آخر العام أجبت عن أول سؤال إجابة ضعيفة فأنت تشعر:

أ) بأنه يجب أن تعيد ترتيب أفكارك.

ب) بالارتباك شئ ما.

ج) بالخوف والفزع.

٢٧- طلب منك المعلم أن تضع نهاية لقضية معينة فأنت :

أ) تجزأ القضية إلى عناصر كى تستطيع فهمها.

ب) تهتم بفهم الألغاز والحيل فى القضية.

ج) تضع نهاية للقضية من تصورك الشخصى.

٢٨- عندما أحاول أن أقلد معلما فى طريقة حديثه فأنني:

أ) اشعر بالارتباك.

ب) أشعر بالراحة والاطمئنان.

ج) أكره التقليد.

٢٩- عند قراءتك لمقال أو موضوع معين فأنك :

أ) تكتفي بتسلسل الأفكار كتبرير للخاتمة.

ب) تعمل على اختيار الأدلة بدقة لتبرير الخاتمة التى توصل إليها الكاتب.

ج) لا تهتم بالأدلة طالما أن المعني واضح.

٣٠- طرح عليك أحد أساتذتك سؤالا صعبا ولم تستطع الإجابة عنه فى الفصل فأنك :

أ) تطلب من المدرس أن يسألك سؤالا أخر.

ب) تقرر من نفسك أنه لابد أن تعمل كثيرا.

ج) تشعر بالقلق والتوتر.

٣١- سوف يكون اختيارى الالتحاق بالشعبة العلمية / الأدبية فيما بعد هو أنني :

أ) أرى أن هذا التخصص هو طريقى للحصول على وظيفة أفضل.

ب) أرى أن النجاح فى هذه الشعبة سهلا.

ج) أستطيع أن اعرض الكثير من الموضوعات التى تهمني.

٣٢- سوف اختار التخصص (العلمي/ الأدبى) لأننى أشعر بأن:

أ) هذا التخصص دراسته محببة إلى قلبى.

ب) هذا التخصص سهل فى دراسته.

ج) هذا التخصص سيؤدى إلى وظيفة أفضل بعد التخرج.

٣٣- إذا سئلت عن رأيك فى المواد العلمية / الأدبية فأنك تقول :

أ) مثيرة ومشوقة جدا.

ب) مملة للغاية.

ج) تساعد على النمو المعرفي للفرد.

٣٤- أرى أن السبب فى وجودي هنا هو أساس للحصول على وظيفة مرموقة:

أ) لا

ب) لا أدري

ج) نعم

٣٥- عندما تناقش أو تثار بعض الموضوعات العلمية فى داخل حجرة الدراسة فأنك :

أ) لا تهتم بهذه الموضوعات لأنها بعيدة عن الامتحان

ب) تفكر فيها أثناء مناقشتها فى حجرة الدراسة.

ج) تفكر فيها كثيرا بعد عودتك إلى المنزل.

٣٦- حينما اختار أى من التخصص (العلمي / الأدبى) فأن ذلك سوف يرجع إلى:

أ) أنه يتفق مع ميولى.

ب) أن هذا الشخص أسهل فى دراسته.

ج) أن هذا التخصص يتناسب خطط مستقبلى.

٣٧- فى أثناء دراستك لبعض المواد الدراسية فأنك تشعر:

أ) بأن هذه الدراسة مرحلة ولابد من اجتيازها.

ب) بأن دراسة هذه المواد مهمة لتنمية شخصية الفرد.

ج) بأنه لابد من المذاكرة من أجل النجاح.

٣٨- لو سئلت عن اكثر الأسباب التي تجعلك مهتما بدراستك فأنك تقول:

أ) الوظيفة التى سوف التحق بها.

ب) المواد الدراسية التى أدرسها.

ج) المؤهل العلمي الذى سأحصل عليه.

ورقة إجابة استبيان أساليب التعلم

الاسم :   الفصــل :

الدرجة :

م	الإجابة			م	الإجابة		
	أ	ب	ج		أ	ب	ج
١				٢٠			
٢				٢١			
٣				٢٢			
٤				٢٣			
٥				٢٤			
٦				٢٥			
٧				٢٦			
٨				٢٧			
٩				٢٨			
١٠				٢٩			
١١				٣٠			
١٢				٣١			
١٣				٣٢			
١٤				٣٣			
١٥				٣٤			
١٦				٣٥			
١٧				٣٦			
١٨				٣٧			
١٩				٣٨			

مفتاح تصحيح استبيان أساليب تعلم المتعلم

م	الإجابة			م	الإجابة		
	أ	ب	ج		أ	ب	ج
١	٢	٣	١	٢٠	١	٣	٢
٢	١	٣	٢	٢١	٢	٣	١
٣	٢	٣	١	٢٢	١	٢	٣
٤	٣	١	٢	٢٣	٣	١	٢
٥	٣	١	٢	٢٤	١	٣	٢
٦	٢	٣	١	٢٥	٣	١	٢
٧	١	٢	٣	٢٦	١	٣	٢
٨	١	٣	٢	٢٧	٢	٣	١
٩	٢	٣	١	٢٨	٣	٢	١
١٠	٣	١	٢	٢٩	٢	٣	١
١١	٣	٢	١	٣٠	٣	١	٢
١٢	١	٣	٢	٣١	١	٢	٣
١٣	١	٣	٢	٣٢	١	٣	٢
١٤	٣	١	٢	٣٣	٣	١	٢
١٥	٢	١	٣	٣٤	١	٢	٣
١٦	٢	٣	١	٣٥	١	٢	٣
١٧	١	٢	٣	٣٦	١	٣	٢
١٨	٣	٢	١	٣٧	١	٣	٢
١٩	٢	٣	١	٣٨	٣	١	٢

المراجـــــع

أولا: المراجع العربية

٨- أحمد زكي صالح (١٩٨٨) : علم النفس التربوى ، ط١٣ ، القاهرة : النهضة المصرية.

١٤- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٠) : الأساليب المعرفية فى البحوث العربية بحوث التخصص والاختيار المدرسى والمهني، مجلة علم النفس العدد السادس عشر.

١٨- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

٢٤- دينيس تشيلد (١٩٨٣) : علم النفس والمعلم ، (ترجمة : عبد الحليم محمود السيد) القاهرة : مؤسسة الأهرام.

٢٩- رمضان محمد رمضان (١٩٩٠) : أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق.

٣٥- سيد خير الله (١٩٧٨) : سلوك الإنسان أسسه النظرية والتجريبية ، ط٢، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٣٦- سيد خير الله ، ممدوح الكنانى (١٩٨٣) : سيكلوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار النهضة العربية.

٣٧- سيد عثمان ،فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية ، ط٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٤٤- **عبد المجيد نشواتي (١٩٨٦)**: علم النفس التربوى ، ط٣ ، عمان : دار الفرقان.

٤٧- **فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١)** : علم النفس التربوى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٥٠- **فؤاد أبو حطب (١٩٨٣)** : القدرات العقلية ، ط٤ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٥١- **فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٨٤)**: علم النفس التربوى ، ط٣، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥٣- **فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان (١٩٧٩)** : التقويم النفسى ، ط٣ ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥٩- **لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩١)** : شكل ومحتوى الأداء العقلى المعرفي، القاهرة : بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ، ص ص ٢٠٣- ٢٢٠.

٦٤- **محمد أحمد غنيم (١٩٩٢)** : دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير فى علاقتها بأساليب التعلم لدي طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق.

٦٦- **محمد زياد حمدان (١٩٨٥)** : خرائط أساليب التعلم تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية ، سلسلة التربية الحديثة ، ١٩، عمان : دار التربية الحديثة.

٧١- **محمود عوض الله سالم (١٩٨٦)** : أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس سمات المتعلم ، ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسى، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق.

٧٢- **محمود عوض الله سالم (١٩٨٨)** : أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ، مجلة كلية التربية ــ جامعة الزقازيق، العدد السادس ، السنة الثالثة ، ص ص ١٣١- ١٦٨.

٧٦- **مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١)** : نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة ، القاهرة : بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس ، ص ص ٤٢٩- ٤٤٢.

٨٢- **هاتم على عبد المقصود (١٩٨٧)** : أثر تفاعل الأساليب المعرفية – المعالجات على التحصيل والتذكر فى مادة الفيزياء ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الزقازيق.

٨٣- **وفاء عبد الجليل خليفة (١٩٨٥)** : دراسة تجريبية لبعض متغيرات اكتساب المفاهيم (تنظيم الخبرة ، ذكاء المتعلم ، الأسلوب المعرفى للمتعلم). رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية – جامعة عين شمس

ثانيا : المراجع الأجنبية

91- **Ausubel, David. P. (1968)** : Educational psychology A cognitive view. New York : Holt; Rinehart and Winston.

93- **Bernard Harold W. (1954) :** Psychology of learning and teaching . New York: Mc Grow – Hill

94- **Best J.B. (1982)** : Cognitive psychology . New York, west publishing company.

95- **Biggs J. B. (1976)** : Dimension of study Behavior : Another look at ATI. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 46, pp. 68-80.

96- **Biggs J. B. (1978) :** Individual and group differences in study processes Br. J. Educ. Psychol. Vol. 48, pp. 266- 279.

97- **Biggs. J. B. (1985)** : The role of meta learning in study processes Br. J. Educ. Psychol. Vol. 55, pp. 185- 212. \

98- **Biggs. J. B. and Collis (1982) :** Evaluation the quality of learning : The solo taxonomy , New York: Academic Press.

101- **Brumby, Margret N. (1982) :** Consistent differences in cognitive styles shown for qualitative Biological problem solving Br. J. Educ. Psychol. Vol. 52, pp. 244- 257.

102- **Bruner, Jerome S. (1965) :** The act of discovery in R. C. Anderson and D.P. Ausubel (Eds) readings in the psychology of cognitive . New York.

104- Daniel, John. S. (1977) : Learning styles and stratigies : the work of Gordon Pask in Entwistle, N. and Hounsell, Dai (eds) How students learn , London : Grom Helm.

105- Davidman , L. and Kappan , P. D. (1985) : Learning style: the Myth the panacea the wisdom , In F. Linder and J. H. Mc. Millan (eds) Educational psychology. New York: The Dushkin publishing group, Inc. pp. 95- 98.

108- Dunn Rita (1982) : Teaching students through their individual learning styles : A research report in J. W. (ed.) student learning styles and Brain Behavior New York: national Association of secondary principles.

110- Entwislte, N. J. (1978): A summary of pask's resent research Br. J. Educ. Psychol. Vol. 48, pp. 255- 265.

111- Entwistle N. J. (1981) : Styles of learning and teaching New York : John wiley and sons ltd.

112- Entwistle N. J. (2000) : Approches to studying and levels of understanding in F. Marton , D. J. Hounsell, & N.J. Entwistle. (ED.) Higher education : Handbook of Theory and (Ed.) (vol. xv) (pp. 156- 218) New York. Agathon press.

113- Enwistle, N. J. (2000b) : Promoting deep learning through teaching and assessment : Conceptual frameworks and educational contexts. Retrieved from

http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html

114- Enwistle N. J. and Kozaki, B. (1985) : Relationships between motivation approaches to studying , and attainment among British and Hungarian Adolescents . Br. J. Educ. Psychol. Vol. 55, pp. 124- 137.

115- Entwistle N. J. Kozaki B. and Tait H. (1989) : Pupil's perceptions of school and teachers. It relationships with motivation and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 340- 350.

116- Entwistle, N. J. and Ramsden P. (1993) : Understanding students learninf . London :Groom Helm.

117- Entwistle N. J. and Waterston S. (1998) : Approaches to studying and levels of processing in university students. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 58, pp. 258- 265.

120- Fransson, A. (1977) : On qualitative differences in learning IV. Effects of intrinsic Motivation and extrinsic. Test anxiety on process and out come Br. J. Educ. Psychol. Vol. 47, pp. 244- 257.

121- Freedman, R.D. and Stumpf: S.A. (1978) : What can one learn from the learning style inventory Academy of management journal, vol. 21, No. 2, pp. 275- 282.

122- Freedman, R.D. and Stumpf S.A (1980) : Learning style theory : less than meets the eye, Academy of management review. Vol. 5, No. 3, pp. 445- 447.

123- Gage, N. L. and Berliner D.C. (1979) : educational psychology, second addition, Chicago college publishing Co.

124- Gagne, Robert M. (1985) : The condition of learning and theory of instruction , New York : Holt: Rinehart and Winston.

128- Guilford, J. P. (1967) : The nature of Human Intelligence . New York : Mc Grew Hill.

129- Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971) : The analysis of intelligence . New York. Mc Grew- Hill.

130- Harper, G. and Kanper. D. (1989) : Interpretation of factor analysis from the approaches to studying inventory, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 66- 74.

131- Hatties, J. and Watkins, D. (1981) : A Australian and Filipino investigations of the internal structure of Biggs (SPQ) Br. J. Educ. Pschol. Vol. 51, pp. 241- 244.

132- **Hatties, J. and Watkins, D. (1988)** : Perferred classroom environment and approaches to learning. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 57, pp. 345- 349.

135- **Keefe, J. W. (1982)** : Assessing student learning styles : An overview in J.W. Keefe (ed.) students learning styles and Brain behavior. New York : National association of secondary school principles.

138- **Kelin.S.B. (2002)** : Learning principles and application. New York : Mc Grew – Hill.

139- **Knapper, C. and Crapley, A. (1985)** : Life long learning and higher education. London. Groom- Helem.

140- **Kozminsky. F. (1988) :** Cross validation of the inventory of learning processes : some evidence from Israel university students Educ. Psychol. Measur. Vol. 47, pp. 805- 814.

141- **Kueth, James L. (1968) :** The teaching learning process. Chicago: scott forseman and company.

144- **Marchal. J. and Merritt, S. L. (1986)** : Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. Educ. Psychol. Meas. Vol. 46, pp. 257- 262.

145- **Marton, F. (1981) :** Student learning in higher education J. of higher Educ. Vol. 54, No. 3, pp. 325- 329.

146-**Marton, F. and Saljo, R. (1976a)** : On qualitative differences in learning I- outcome and process Br. J. Educ. Psychol., vol. 56, pp. 4-11.

147- **Marton, F. and Saljo, R. (1976b):** Learning strategies II- on qualitative differences in learning II- outcome as a function of the learner's conception of the task, Br. J. Educ. Psychol., vol. 46, pp. 115- 127

148- **Marton, F. & Saljo, R. (1997)** : Approaches to learning. In. F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (EDs) The experience of learning (2nd ed.) Edinburgh : Scottish Academic Press

149- **Marton, F. Dall' Alba, G. and Beaty E. (1993):** Conception of learning, international, journal of education research, 19, 277- 300.

151- **Mpofu, E. & Okland, T. (2001) :** Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial schools using Biggs' learning process questionnaire. South African journal of psychol., 31, 20- 29.

154- O' Neil, M.J. and Child, D. (1984) : Biggs (SPQ) : A British study of its internal structure. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 24, pp. 228- 234.

155- Pask, G. (1976a): Conversation techniques in the study and practice of education, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 46, pp. 12-25.

156- Pask, G. (1976b) : Styles and strategies of learning, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 43, pp. 128-148.

158- Purdie, N. & Hattie, J. (1997) : The development and validation of an instrument to Assess student. Conceptions of learning. Paper presented at the conference of the European association for research in learning and instruction , Athens, Greece.

159- Purdie, N. & Nattie, J . (2002) : Assessing student's conception of learning. Australian journal of Educ. & development psychology, 2, 17- 32.

160- Ramsden, P. and Entwistle, N. J. (1981) : effects of academic departments on students approaches to studying , Br. J. Educ. Psychol. Vol. 51, pp. 368- 383.

161- Ramsden, P. Martin, E. and Bowden, J. (1989) : School environment and sixth form pupils' approaches to learning, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 129-142.

163- Rossem, E. J. and schenk, S. M. (1984): The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 54, pp. 73-83.

165- Schmack, R.R. (1982) : Inventory of learning processes in K.W. Keefe (ed.) student learning style and brain behavior. New York : national association of secondary schools principles. pp.37-80.

166- Sevenson, L. (1977) : Learning process and strategies. III. On qualitative differences in learning. III- study skill and learning. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 47, pp. 223- 243.

168- Sims, R. R. Veres, J. G. and Shake, L. G. (1989): An explanatory examination of the convergence between the learning styles questionnaire and learning style inventory II, Br. J. Educ. Psychol, Measu. Vol. 49, pp. 227- 235.

173- Veres, J. G. Sims, R.R. and Locklear , T.S. (1991): Improving the reliability of Kolb's revised learning style inventory., educ. & psychol. Measur., vol. 51, pp. 143-150.

174- Vigna, Raliph A. and Martin, Micheol K. (1982) : Learning styles at bishop carroll high school in J. W. Keef (Ed.) student learning styles and brain behavior. New York : national association of secondary school principles.

175- Watkins (1982) : Academic achievement and the congruence of study motivation and strategy, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 52, pp. 260- 263.

الجـــزء الثانى

(دراسات أعدها المؤلف)

الجـزء الثـانـي (١) إدراك الطـــلاب للمنـــاخ الأكـــاديمى وعلاقتـــه بمداخلهم للدراسة.

الجـزء الثـانـي (٢) دراسات فى أنثربولوجيا التعلم.

الجزء الثانـي (٣) تأثير متطلبات الأسئلة على كل مـــن اســـتراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باســك) ومـــستوى النـــاتج (دراسة تجريبية).

الجزء الثانـي (٤) التركيب العلاقى و اتجاهات التـــاثير الـــسببية بـــين تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهـــاتهم الدافعيـــة ومداخلهم للدراسة

الجـــــزء الثاني (١)

إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة

الجـــزء الثانى (١)

إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة

مقدمة الدراسة :

يمثل البحث فى مداخل تعلـم الطـلاب Students Approaches to learning اتجاهاً جديداً فى علم النفس التربوى يبحث الـتعلم الانـسانى مـن منظور الدرجة الثانية second-order perspective بمعنى وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم ، بدلا مما كان سائدا من قبل فى البحوث التقليدية فى بحث التعلم الانسانى من منظور الدرجة الأولى first – order perspective حيث كان التركيز فى تلك البحوث منصبا على وصف الاوجه المختلفـة للحقيقـة ، وكان أهتمام الباحث موجهاً الى مراقبة المتعلم (كيف يعمل) ، وفـى بعـض الحالات إلى عالمة (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهة نظره .

(روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

وفى إطار منظور الدرجة الثانية ، تم إجـراء مجموعـة كبيـرة مـن الدراسات لبحث التعلم الانسانى منها دراسة باسك Pask ١٩٧٦ التى أجريـت فى اطار نظام المحادثة حيث تم دفع الطلاب للعمل من خـلال إسـتراتيجياتهم المفضلة فى التعلم ، وعن طريق تحليل بروتوكولات التدريس المرتـد (قيـام الطالب بشرح الدرس) تم التمييز بين أسلوبين للتعلم ، الاسلوب المتسلـسل serialist الذى يسير خطوة بخطوة ويقدم فروضاً بسيطة تأسست على صـفة

واحدة للميمة ، اما الاسلوب الكلى Holist فينظر إلى البناء او التركيب ككل ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت .

ويميز مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ بين مدخلين لدراسة المقالات الأكاديمية ، المدخل العميق الذى يشمل محاولة نشطة من جانب المتعلم لفهم معنى وهدف النص وربط الأفكار المشتملة فى المقال بالمعلومات والخبرات السابقة ، أما المدخل السطحى فيميل الى تذكر الحقائق والأفكار متقطعة ويكون قلقا لإدراكه حاجته الى إعادة إنتاج المعلومات فى وقت لاحق وينظر الى مهمة محددة بمعزل عن النص ككل .

وقد أهتمت دراسة كل من مارتون وسالجور Marton & Saljo ١٩٧٦، دراسة سفنسون Svensson ١٩٧٧ ، دراسة فرانسون Franson ١٩٧٧ ودراسة روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ ببحث العلاقة بين المدخل (عميق – سطحى) للدراسة وناتج التعلم (مستوى الفهم) ، وقد أكدت نتائج جميع هذه الدراسات على أن تبنى المدخل العميق للدراسة يؤدى إلى فهم المعنى الكلى للنص ، فى حين يؤدى تبنى الطلاب للمدخل السطحى إلى التركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر ، وحفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة.

وفى عام ١٩٧٩ بدأ أهتمام بعض الباحثين بدراسة العوامل التى تؤدى إلى تبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة ، حيث ركزوا إنتباههم على تأثير سياق التعلم على كل من المدخل (رامسدين Ramsden ١٩٧٩) والإستراتيجية (لاوريلارد – Laurillard ١٩٧٩) المتبناه ، والتى أشارت نتائجهما إلى أن تبنى الطلاب لمداخل دراسة مختلفة يرجع – الى حد كبير – للفروق بين المهام

الاكاديمية ، حيث يستجيب الطلاب لسياق التعلم الذى تحدده طرق التـدريس والتقييم المختلفة فى الأقسام الأكاديمية ، فقد أوضحت المقابلات الشخـصية أن الطلاب يدركون المحاضرين كمؤثرين فى مداخلهم للدراسة ، بعض الاقـسام وبعض المحاضرين ييسرون تبنى المدخل العميق ، بينما أخرون يـستخدمون طرقاً تدفع الطلاب تجاه المدخل السطحى .

وفى محاولة لتفسير مداخل الطلاب للدراسة فى ضوء إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ، أجريت دراسة رامـسدين وانتوسـتل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ على عينة من طلاب الجامعات البريطانية ينتمون إلى ستة تخصصات دراسية مختلفة هى (اللغة الأنجليزية – التاريخ – الأقتصاد – علـم الـنفس – الفيزياء – الهندسة) ، وبأستخدام التحليل العاملى لدرجات الأفراد على أبعاد كل من قائمة مداخل الدراسة – الصورة الأصلية – واستبان إدراك المقرر الدراسى أوضحت النتـائج ارتبـاط التوجـه نحـو اعـادة الانتـاج Reproducing orientation (المدخل السطحى) بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحـو بلوغ الهدف achieving orientation (المدخل الأسـتراتيجى) بالاهـداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بالتـدريس الجيد والحرية فى التعلم ، وارتباط الدافعية الخارجية بالصلة الوثيقة بالمهنـة ، كما أوضحت نتائج تحليل الأنحدار انه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بأستخدام درجات الطلاب على بعدى التدريس الجيد والحرية فى التعلم، أما التوجه نحو إعادة الإنتاج (المدخل السطحى) فكان التنبؤ به بواسطة حمـل العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحرية فى التعلم .

وقد كشفت نتائج دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ عن

تفضيل الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق للفصل الدراسى المثير للطلاب ، الممتع ، الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الابحاث ويشجع على التنافس، فى حين ارتبط المدخل السطحى ارتباطا سالبا بكل التفضيلات السابقة .

كما كشفت نتائج التحليل العاملى دراسة انتوستل وآخرين Entwistle et. al. ١٩٨٩ عن ارتباط التوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بمهارة المدرس فى الشرح وحماسة وتحكمه ، وتشجيعه للطلاب ويرتبط سالبا بعبء العمل الثقيل ، ويرتبط توجه إعادة الإنتاج (المدخل السطحى) مع عبء العمل وسالبا مع إحتمال المدرس وحماسه ومهارته فى الشرح .

أما دراسة رامسدين واخرين Ramsden et. al. ١٩٨٩ فقد اوضحت نتائجها بأستخدام التحليل العاملى ارتباط المدخل السطحى ببعد التأكيد على التحصيل الاكاديمى الشكلى Emphasis on Formal academic achievement وإرتباط المدخل العميق بالاستقلال فى التعلم وتشجيع المدرسين والاستعداد للدراسة فى الدراسات العليا ، كما تم اجراء مجموعة من المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لمداخل تعلم مختلفة .

وقد اجريت دراسة ميروبارسونز Meger & Parsons ١٩٨٩ على عينة من طلاب الجامعة فى جنوب أفريقيا أوضحت نتائجها بأستخدام التحليل العاملى عدم وجود أرتباطات دالة بين ابعاد مقياس إدراك المقرر الدراسى وتوجهات الدراسة الثلاثة، مما يشير الى عدم وجود شواهد كافية للارتباط بين محيط التعلم ومداخل الطلاب للدراسة ، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار عدم قدرة أبعاد أستبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف فى مداخل الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية انطلقت للتحقق من الاستخلاص العام (الارتباط بين إدراك الطلاب لمقرراتهم الدراسية - متطلبات أقسامهم الأكاديمية - ومداخلهم للدراسة) الذى توصلت اليه الدراسات التى اجريت على عينات اوروبية ومقارنتها بما سوف تتوصل اليه الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة المصريين ذوى التخصصات الدراسية المختلفة فى ضوء نتائج التحليل العاملى لكل من قائمة مداخل الدراسة واستبيان إدراك المقرر الدراسى مجتمعين معاً ونتائج تحليل الانحدار المتدرج لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى على كل من مداخل الطلاب للدراسة (للكشف عن العلاقة السببية) فى التخصصات الدراسية المختلفة، كمحاولة لبحث الصدق عبر الثقافى لهذا الاستخلاص ، حيث انه لا توجد اى دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - أهتمت بدراسة هذا الارتباط .

وفى محاولة لسد هذا العجز تسعى الدراسة الحالية الى اختبار صحة افتراض تأثير محيط التعلم على مداخل الطلاب للدراسة لما له من فائدة تطبيقية بالغة فى تحسين التدريس والتعلم .

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

١- هل التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة معاً يقترح ارتباطات بين مداخل الطلاب للدراسة وإدراكهم لمقرراتهم الدراسية؟

٢- هل تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد

استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسى ؟

٣- هل يمكن التنبؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ؟

هدف الدراسة :

فى المقررات الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس وأساليب التقييم المستخدمة على تبنيهم مداخل مختلفة للدراسة . تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من تأثير ادراك طلاب الجامعة للمناخ الاكاديمى بأقسامهم كما يتمثل

مصطلحات الدراسة :

المناخ الاكاديمى :

ويقصد به "مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التى تحدث داخل قاعات الدرس ، والتى تعكس النظم السائدة داخل الاقسام الاكاديمية بالجامعة والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، ويحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على ابعاد استبيان ادراك المقرر الدراسى اعداد رامسدين Ramsden ١٩٧٩" .

مداخل الدراسة :

ويقصد بها " توجهات الطلاب نحو الدراسة اثناء تناول ومعالجة المعلومات والتى تتحدد فى ضوء اغراض ودوافع تقود الى تبنى طرق

أو استراتيجيات للعمل. وتتحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة اقتراح جبس وآخرين ١٩٨٨ " .

الاطار النظرى للدراسة :

إدراك المناخ الأكاديمى Academic climate perception

فى بداية الستينات من هذا القرن سادت فكرة انه من الممكن – على الاقل نظريا- ان نصف سياق التعلم داخل الاقسام الاكاديمية فـــى ضـــوء الاهـــداف التربوية المحددة بواسطة اعضاء هيئة التدريس ، وطرق التدريس ، المحتـــوى الدراسى ، والامتحانات . (رامـــسدين وانتوســـتل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ : ٣٦٩)

وفى اطار هذا المدخل اجرى جـــاف واخـــرون Gaff, et. Al. ١٩٧٦ عدة دراسات بغرض فحص العلاقة بين سياق التعلم فى الاقـــسام الاكاديميـــة المختلفة وبين قابلية الطالب للتعلم اوضحت نتائجهم انه بالرغم من وجود تشابه بين الأقسام المختلفة فى الاهداف والمحتوى وطرق التدريس الا انه من الواضح ان تلك الاقسام تحتوى على بيئات تعلم مختلفة تؤدى الى مخرجات تعلم مختلفة.

وفى عام ١٩٧٩ يقترح رامسدين Ramsden مدخلا اخر لدراسة سياق التعلم داخل الاقسام الاكاديمية قائماً على لحقيقة انه ليس كافيا ان يذكر اعضاء هيئة التدريس كيف يعملون ، بالطبع هذا مهم ، ولكن الاهم كيف يدرك الطلاب المقررات الدراسية وطرق التدريس وبناء عليه اجرى مجموعـــة كبيـــرة مـــن المقابلات الشخصية مع الطلاب قادته الى بناء استبيان إدراك المقرر الدراســـى الذى اخضع فقراته للتحليل العاملى مدعما بالتحليل المفاهيمى لبيانات المقابلـــة

الشخصية ، فتوصل الى ان الطلاب وصفوا الاقسام فى ضــوء ثمــان ابعــاد متداخلة جزئيا وهى :

طرق التدريس الرسمية	Formal teaching Methods
الاهداف والمعايير الواضحة	Clear gools and standards
الصلة الوثيقة بالمهنة	Vocational relevance
التدريس الجيد	Good teaching
الحرية فى التعلم	Freedom in learning
درجة الانفتاح للتلاميذ	Opennes to students
عبء العمل الثقيل	heavy workload
المناخ الاجتماعى الجيد	good social climate

هكذا يمكن وصف سياق التعلم داخل الأقــسام الأكاديميــة فــى ضــوء المقاييس الفرعية لهذا الاستبيان .

مداخل الدراسة Approaches to studying

فى الفترة من فبراير ١٩٧٦ الى نوفمبر ١٩٧٨ نــشرت فــى المجلــة البريطانية لعلم النفس التربــوى مجموعــة مــن المقــالات حــول عمليــات واستراتيجيات التعلم Learning processes and strategies ، هذه المقالات وصفت سلسلة من التصورات المرتبطة بعمليات تعلم الطلاب التى حاولــت ان تفسر مداخل وأساليب الدراسة .

وصف مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ للفـروق النوعيـة فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل احادى القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحى للمعالجة الذى يتميز بالميل لحفظ حقائق او افكار منفصلة الذى يصاحبه اقل مستوى من مستويات الفهم كنـاتج ، ويستمر التقدم حتى الوصول الى المستوى الاكثر عمقا للمعالجة الـذى يتميـز بالميل الى تفسير الخلاصة فى ضوء الـشواهد وربـط الافكـار الموجـودة فى المقال بالخبرة السابقة الذى يصاحبه اعلى مستوى من مستويات الناتج .

اما باسك Pask ١٩٧٦ فيصف اسلوبين لتعلم الطلاب الكلى الذى يتميز بالميل لبناء فهم عام للموضوع والمتسلسل الذى يركز على التعلم خطوة بخطوة – على انها طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة Mutually Exclusive classes ، وكل طالب لديـه ميل للتواجد بشكل اكثر فى احدى الطبقتين ويتحرك فيها بكفاءة الا انه احيانـا يتواجد فى الطبقة الاخرى وان كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة .

وانعدام تواجد الطلاب فى احدى الطبقتين يؤدى الى اصابته باحد امراض التعلم Learning pathologies ، فالتعلم بالعمليات Operation learning الذى يفشل فى بناء صورة عامة عن ما تم تعلمه ويتجاهل العلاقات بين الافكار يؤدى الى عدم البصيرة improvidence والتعلم بالفهم Comprehension learning الذى يسعى الى القفز الى الخلاصات دون تأييد بالحجج او الادلـة يؤدى الى التجوال حول الفكرة globetrotting .

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل الى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة عل التحرك فى اى منهما بكفاءة عاليـة ، وهـؤلاء هـم الطلاب المتنوعون اصحاب اسلوب التعلم الاكثر تفضيلا .

وفى عام ١٩٧٨ قدم بيجز Biggs نموذجا لوصف التعلم الانسانى تأسس على فكرة ان السلوك نتاج تفاعل العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمى، ثم قام ببناء استبيان عمليات الدراسة الذى تكون من عشرة مقاييس احادية البعد تمثل كلاً من العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمى تم تطبيقه عل ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتحليل العاملى الذى اسفرت نتائجه عن ثلاثة عوامل تمثل ثلاثة مداخل للدراسة وهى :

- اعادة الانتاجية Reproducing

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الدراسة وسيلة لتحقيق غاية محددة (البراجماتية) تكون دوافعه للدراسة محكومة بالخوف من الفشل (العصابية ، قلق الاختبار) فى تحقيق هذه الغاية لذلك يستخدم الاستراتيجية الاكثر بساطة (الاعتماد على الفصل ، التعلم الصم) والتى تضمن له اجتياز عقبة الامتحان .

- الاستدخال Internalising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الجامعة كمكان تتم فيه عملية تحقيق الذات ، تكون دوافعه داخلية فالدراسة بالنسبة له عملية نمو ، ويحدث هذا النمو فقط اذا تمكن من استدخال المادة الجديدة ودمجها فى البنية المعرفية الراهنة لذلك يستخدم استراتيجية التعلم ذى المعنى ، الربط الداخلى للافكار ، القراءات المتعددة .

- التنظيم Organising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الدراسة كميدان للتنافس والفوز ،

يدفعه للاستمرار فى العمل دافعية مرتفعة للانجاز مصحوبة بقلق منخفض لذلك يستخدم اسلوبا منظماً فى العمل .

فى ضوء هذه النتائج وصف بيجز Biggs ١٩٨٥ نموذجه للتعلم مرة اخرى بعد ادخال بعض التعديلات عليه ، حيث تأسس النموذج الجديد على فكرة ان الطلاب لديهم دوافع متعددة للدراسة واستراتيجيات متعددة للمضى فى العمل ، ويرتفع مستوى ناتج التعلم حينما يتبنى المتعلم استراتيجية متوافقة مع دافعه للدراسة

وفى عام ١٩٧٩ قدم انتوستل وهانلى وهونسيل Entwistle, Hanley and Hounsell نموذجا شاملا يصف مداخل الطلاب للدراسة يجمع بين المفاهيم التى وصفها باسك ومارتون وبيجز ، وتم بناء قائمة لمداخل او طرق الدراسة تكونت مبدئيا من خمسة عشر مقياساً فرعياً ، طبقت على عينة بريطانية مكونة من (٧٦٧) طالباً من طلاب الجامعة ، وبعد اخضاع النتائج للتحليل العاملى اسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة مداخل للدراسة هى :

- **التوجه نحو المعنى Meaning orientation**

ويشمل المدخل العميق	Deap Approach
الربط الداخلى بين الافكار	Inter-relating Ideas
استخدام الشواهد او الادلة	use of Evidence
الدافعية الداخلية	Intrinsic Motivation

- **التوجه نحو اعادة الإنتاج Reproducing orientation**

ويشمل المدخل السطحى Surface Approach

درجة التقيد بالمحتوى الدراسى Syllabus-boundness

الخوف من الفشل Fear of Failure

- الدافعية الخارجية **Extrinsic Motivation**

- **التوجه نحو بلوغ الهدف Achieving orientation**

ويشمل المدخل (التخطيطى) الاستراتيجى Strategic Approach

طرق الدراسة غير المنظمة Disorganised study Methods

الاتجاهات السالبة نحو الدراسة Negative Attitudes to studying

دافعية الانجاز Achievement Motivation

(انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١١٣)

(انتوستل ورامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ٤٢)

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التى توصل اليها بيجز ، وتبدو هذه العوامل كثلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهى تبـدو كثلاثـة أعـراض مرتبطة مع ثلاثة دوافع تقود الى ثلاث استراتيجيات للعمل .

ولقد تم اجراء العديد من الدراسات العاملية للتحقق من صدق هذا النموذج على عينات مختلفة من طلاب الجامعة فى بيئات مختلفة او ضـحت نتائجهـا تطابق تام فى ظهور عاملى التوجه نحو المعنى والتوجه نحو اعادة الانتاج فى

جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف التى استخدمت فيها القائمة . مما يؤكد على الطبيعة الاساسية لهذين العاملين .

(رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١)

(وتكن Watkins ١٩٨٢) (هاربر وكمبر Harper and Kember ١٩٨٩)

الدراسات السابقة :

فى الجزء التالى يعرض الباحثان لبعض الدراسات التى اهتمت بدراسة العلاقة بين إدراك الطلاب لمقرراتهم فى تخصصاتهم الدراسية ومداخلهم للدرسة ، ومن هذه الدراسات دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ والتى اجريت علىعينة مكونة من (٢٢٠٨) طالب مسجلين فى (٦٦) قسماً اكاديمياً من الجامعات البريطانية المختلفة ، باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى – المستخدم فى الدراسة الحالية – وقائمة مداخل الدراسة – الصورة الأصلية – .

وقد اسفرت النتائج عن ظهور ستة عوامل منفصلة الى حد كبير ، إلا انها توضح ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة وكذلك ارتباط الدافعية الداخلية واستخدام الشواهد بالتدريس الجيد والحرية فى التعلم ، كما ارتبطت الدافعية الخارجية ودرجة التقيد بالمحتوى الدراسى بكل من طرق التدريس الرسمية ، الاهداف والمعايير الواضحة ، والصلة الوثيقة بالمهنة .

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكهم للاقسام

فقد أوضحت نتائج تحليل الانحدار ان التوجه نحو المعنى تم التنبؤ به افـضل بواسطة التدريس الجيد و الحرية فى التعلم ، اما التوجه نحو اعادة الانتاج فكان التنبؤ به بواسطة عبء العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحريـة فى التعلم .

أما دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ فقد اجريت بهدف دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسى المفضلة واساليب تعلم الطلاب علـى عينة مكونة من (١٢٦٦) طالباً من طلاب المدارس الثانوية الاسترالية باستخدام ثلاثة مقاييس لبيئة الفصل الدراسى واستبيان عمليات الدراسة من اعداد بيجز .

وقد اوضحت النتائج تفضيل الطـلاب ذوى المـدخل العميـق للفـصل الدراسى المثير للطلاب ، الممتع الذى يتجه نحو الدراسـة المـستقلة وعمـل الابحاث فى حين ارتبط المدخل السطحى ارتباطا سالبا بكل التفضيلات السابقة، كما يفضل الطلاب دوو المدخل الاستراتيجى الفصل الدراسى الممتع ، المـنظم وارتبط هذا المدخل ارتباطا سالبا بالدراسة المستقلة بمعنى انهـم لا يفـضلون السماح للطلاب بالتقدم فى الدراسة كل حسب طريقته الخاصة .

وعلى عينة استرالية مماثلة مكونة من (١٤٩٠) طالباً بالمرحلة الثانويـة تم اجراء دراسة رامسدين ومارتن وبودن Ramsden, Martin & Bowden ١٩٨٩ بهدف بحث العلاقة بين البيئة المدرسية واساليب التعلم باستخدام استبيان الخبرات المدرسية واستبيان عمليات الدراسة .

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل الاول يـربط المدخل السطحى ودافعية الانجاز ببعد التأكيد على التحصيل الاكاديمى الشكلى، والعامل الثانى يربط المدخل العميق والمدخل نحو بلـوغ الهـدف بالاسـتقلال

فى التعلم والاستعداد للدراسات العليا ووضوح الاهداف اما العامل الثالث فكان مشابها للعامل الثانى . كما تم اجراء مجموعة من المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لمداخل دراسة مختلفة .

كما اجرى انتوستل وكوزاكى وتايت Entwistle, Kozeki & Tait ١٩٨٩ دراسة مقارنة بهدف بحث العلاقة بين مداخل الدراسة والدافعية المدرسية من ناحية ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة والمدرسين من ناحية اخرى عل عينة مكونة من (٥١٦) طالباً بريطانياً و (٦٠٢) طالباً مجرياً باستخدام بعض ابعاد قائمة مداخل الدراسة ومقياس الدافعية المدرسية واستبيان مشاعر التلاميذ تجاه المدرسة والأعمال المدرسية .

وقد اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو المعنى بقوة عند كل من المجريين والبريطانيين بمهارة المدرس فى الشرح وحماسه وتحكمه فى الفصل وتشجيعه للطلاب والنظام المدرسى ، وارتباطه سالبا بكل من عبء العمل الثقيل والأداء الشكلى للمدرس .

كما اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل والشكلية فى التدريس ويرتبط سالبا بكل من تشجيع المدرس وحماسه ومهارته فى الشرح .

وعلى عينة مكونة من (١١٩٤) طالباً من طلاب معهد التربية بمدينة كاب فى جنوب افريقيا اجرى ماير و بارسونز Meyer & Parsons ١٩٨٩ دراسة بهدف بحث العلاقة بين إدراك الطلاب للمقرر الدراسى ومداخل الدراسة باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى- المستخدم فى الدراسة الحالية - وقائمة مداخل الدراسة (الصورة الأصلية) .

اوضحت نتائج التحليل العاملى عدم وجود ارتباطات دالة بين ابعاد استبيان إدراك المقرر وتوجهات الدراسة فيما عدا ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، اما عن نتائج تحليل الانحدار فقط اوضحت عدم قدرة ابعاد استبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف فى مداخل الدراسة .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق لهذه المجموعة من الدراسات السابقة يتضح ما يلى :

اوضحت نتائج الدراسات التى اجريت على عينات اوروبية واسترالية ارتباط التوجه نحو المعنى بأبعاد الإدراك الايجابى للمقرر الدراسى مثل الحرية فى التعلم والتدريس الجيد ودرجة الانفتاح للتلاميذ ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بابعاد الإدراك السلبى للمقرر الدراسى مثل طرق التدريس الرسمية وعبء العمل الثقيل والصلة الوثيقة بالمهنة .

أوضحت نتائج دراسة ماير و بارسونز التى اجريت على عينة من طلاب جنوب افريقيا عدم وجود ارتباط بين توجهات الطلاب نحو الدراسة وإدراكهم للمقرر الدراسى فيما عدا ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل .

أوضحت نتائج التحليل العاملى فى جميع الدراسات ظهور عاملين مستقلين للتوجه نحو المعنى والتوجه نحو اعادة الانتاج فى حين لم يظهر عامل مستقل دائما للتوجه نحو بلوغ الهدف .

أوضحت نتائج التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى

ظهور عاملين احدهما يمثل الإدراك الايجابي للمقرر الدراسي والآخر يمثل الإدراك السلبي .

تم اجراء جميع الدراسات على عينات من طلاب السنة النهائية سواء في المرحلة الثانوية او المرحلة الجامعية .

فروض الدراسة :

في اطار العرض السابق للدراسات السابقة ونتائجها وفي اطار ما توصلت اليه الدراسة النظرية يفترض الباحثان مجموعة من الفروض وهي :

تتمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسي .

لا تختلف العوامل التي يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسي .

لا توجد علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٨٩) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة ببعض اقسام عدد من كليات جامعة الزقازيق – فرع بنها اثناء الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ٩٨/١٩٩٩م، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الأقسام:

جدول (١) توزيع أفراد العينة على الأقسام

القسم	الكلية	ذكور	إناث	الإجمالى
اللغة الانجليزية	التربية	٨٨	١٤٢	٢٣٠
اقتصاد منزلى	التربية النوعية	-	٧٣	٧٣
تكنولوجيا التعليم	التربية النوعية	٥١	٣٣	٨٤
خدمة اجتماعية	الخدمة الاجتماعية	١٠	٨٥	٩٥
تربية فنية + تربية موسيقية	التربية النوعية	٢٣	٥٧	٨٠
طبيعة + كمياء + بيولوجى	التربية + العلوم	٤٩	٣٦	٨٥
تاريخ	التربية	١٠	٣١	٤١
فلسفة	التربية	٧	٢٣	٣٠
المحاسبة	التجارة	٣٥	٣٧	٧٢
رياض الأطفال	التربية النوعية	-	٩٩	٩٩
الإجمالى		٢٧٣	٦١٦	٨٨٩

أدوات الدراسة :

أولا : إستبيان إدراك المقرر الدراسي

اعداد رامسدين Ramsden ١٩٧٩

فى عام ١٩٧٩ قام رامسدين ببناء الصورة الاولية لهذه الاداة اسـتنادا

على مقياس بيئة التعلم وادراك الطلاب من إعداد جاف Gaff ١٩٧٦ وافكـــارد النظرية وفى عام ١٩٨١ اجريت على الأداة دراسة عاملية علـــى عينـــة مـــن طلاب الجامعة البريطانيين اسفرت نتائجها عن ظهور ثمانية عوامل تشبع على كل منها خمس مفردات وبذلك تكونت الصورة النهائية للأداة من (٤٠) مفـــردة تقيس ثمانية ابعاد .

(انتوستل و رامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ١١١ – ٣٠)

وقد قام الباحثان بتعريب وتقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

قام الباحثان بترجمة الاداة الى اللغة العربية كل على حدة ثم مـــضاهاة الترجمتين والأتفاق فيما بينهما على افضل صياغة لكل مفردة باللغة العربية

ثم قام الباحثان بعرض الصورة العربية التى تم الاتفاق عليها على احد خبراء الترجمة* لترجمتها الى اللغة الانجليزية مرة اخرى (الترجمة العكـــسية) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الانجليزية الاصلية للأداة وفى ضوء ذلك تم تعديل ثلاث عبارات من عبارات الصورة العربية للإستبيان

تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للإستبيان والصورة العربية علـــى عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية ببنها ، وقدتم اختيارهم على اساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الثالثة (جيد جدا أو ممتاز) وبلغ عددهم (٣٠) طالبا ، وقد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الاجنبيـــة ونظيراتهـــا

* يتقدم الباحثان بخالص الشكر للدكتور / خيرى عبد الله سليم استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

فى الصورة العربية ، والجدول التالى يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة :

جدول (٢) نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠)

على الصورتين الانجليزية والعربية لإستبيان إدراك المقرر الدراسى

رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	صفر	١.٠٠	١١	٠.٨٣	٠.٤١٥	٢١	١.٤٤	٠.١٦١	٣١	١.٤٤	٠.١٦١
٢	٠.٦٨	٠.٥٤١	١٢	١.٢٢	٠.٢٣١	٢٢	١.٠٠	٠.٣٢٦	٣٢	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٣	١.٢١	٠.٤٦٣	١٣	٠.٢١	٠.٥٧٣	٢٣	٠.٨١	٠.٤٢٦	٣٣	١.٨٥	٠.٠٩٢
٤	٠.١٣	٠.٤١٤	١٤	٠.٤٧	٠.٦٤٥	٢٤	٠.٨١	٠.٤٢٣	٣٤	١.٨٣	٠.٠٩١
٥	٠.٢٣	٠.٨٢٣	١٥	٠.١	٠.٤٨٩	٢٥	١.٨٦	٠.٠٩٣	٣٥	١.٨٩	٠.٠٨٣
٦	٠.٤٤	٠.١٦١	١٦	٠.٦٣	٥٣٦	٢٦	٠.٥٧	٠.٥٧٣	٣٦	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٧	١.٠٠	٠.٣٢٢	١٧	٠.٢٥	٠.١٠١	٢٧	٠.٦٣	٠.٥٣٦	٣٧	١.٨٩	٠.٠٨٣
٨	٠.١١	٠.٤٤١	١٨	١.٠٧	٢٩٣	٢٨	١.٨٣	٠.٠٩١	٣٨	صفر	١.٠٠
٩	٠.٥	٠.٣٦٥	١٩	٠.٩١	٠.٤٢٣	٢٩	١.٦٦	٠.١٤٢	٣٩	٠.٤٤	٠.٦٦٢
١٠	١.٠٧	٠.٢٩٣	٢٠	١.١٤	٠.٢٦٤	٣٠	١.٤٤	٠.١٦١	٤٠	١.٠٠	٠.٣٣٢

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة فى الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل الأداة الى الصورة العربية ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للاستبيان تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية.

الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٣٨٦) طالباً من طلاب اقسام اللغة الانجليزية والطبيعة والكيمياء التاريخ والفلسفة واللغة العربية بكلية التربية ببنها ، وفيها تم حساب ثبات الأبعاد الثمانية والاتساق الداخلى والبناء العاملى ، وكانت النتائج كما يلى :

- ثبات أبعاد الاستبيان :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات ابعاد الاستبيان ، وكانت قيم معاملات الثبات كما هى موضحة بالجدول التالى :

جدول (٣) قيم معاملات ثبات ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى (ن = ٣٨٦)

رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات
الأول	٠,٤٥	الثالث	٠.٦٥	الخامس	٠.٦٧	السابع	٠.٧٤
الثانى	٠.٥٦	الرابع	٠.٧٣	السادس	٠,٦٨	الثامن	٠,٧٢

يتضح من الجدول السابق ان ابعاد الاستبيان تتمتع بثبات مرتفع ومقبول فيما عدا البعد الاول الذى كانت قيمة معامل ثباته (٠,٤٥) وهى مقبولة الى حد ما .

الإتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة ، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها .

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد (ن = ٣٨٦)

رقم المفردة	البعد الأول	البعد الثالث		البعد الخامس		البعد السابع	
	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٦	١١	**٠,٧٤	٢١	**٠,٦٥	٣١	**٠,٦٩
٢	**٠,٤٥	١٢	**٠,٤٧	٢٢	**٠,٥٨	٣٢	**٠,٦٣
٣	**٠,٥٣	١٣	**٠,٦٦	٢٣	**٠,٦١	٣٣	**٠,٧٠
٤	**٠,٥١	١٤	**٠,٦٧	٢٤	**٠,٧٢	٣٤	**٠,٣٧
٥	**٠,٥٢	١٥	**٠,٦٩	٢٥	**٠,٧٤	٣٥	**٠,٦٨
	البعد الثانى	البعد الرابع		البعد السادس		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	**٠,٦٥	١٦	**٠,٧٢	٢٦	**٠,٦٧	٣٦	**٠,٦٤
٧	**٠,٥٩	١٧	**٠,٦٨	٢٧	**٠,٦٤	٣٧	**٠,٧٠
٨	**٠,٥٣	١٨	**٠,٧٠	٢٨	**٠,٦٢	٣٨	**٠,٨١
٩	**٠,٦٠	١٩	**٠,٧٠	٢٩	**٠,٧١	٣٩	**٠,٦٠
١٠	**٠,٦٣	٢٠	**٠,٦٥	٣٠	**٠,٦٨	٤٠	**٠,٦٧

** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول لسابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلى للاستبيان .

البناء العاملى للاستبيان :

تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات الاستبيان بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل (١١) عاملاً دالاً (بجزر كامن واحد فأكثر) تفسر (٥٥,٥%) من

التباين الكلى ، وكانت تشبعات المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٥) مصفوفة البناء العاملى لمفردات استبيان إدراك المقرر بعد التدوير(ن = ٣٨٦)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
١		٠.٥٤٥									
٢									٠.٧٠٣		
٣											
٤											
٥								٠.٥٩٩			
٦							٠.٧٢٣				
٧							٠.٥٧٧				
٨							٠.٤٥٣		٠.٥٦٥-		
٩							٠.٣١٨	٠.٦٧٣			
١٠	٠.٣٧١						٠.٣٤٦	٠.٤٧٣	٠.٣٩ -		
١١		٠.٧٣٦									
١٢		٠.٣٤٤	٠.٣٣٥								
١٣		٠.٥٧٤									
١٤		٠.٧٠٤									
١٥		٠.٦٨٥									
١٦	٠.٣٠٣		٠.٧٠٣				٠.٣٢٩				
١٧			٠.٤٨٣			٠.٤٨٥					
١٨			٠.٤٢٣			٠.٥١٧				٠.٣٤٣	
١٩	٠.٣٤		٠.٧١٣		٠.٣٤٣						
٢٠			٠.٣٨٧			٠.٧٢٨					
٢١	٠.٥٠٧						٠.٣٣٨		٠.٣٧٩-		٠.٤١٧
٢٢	٠.٤٠٣					٠.٤٧٥	٠.٤٥٥				٠.٣٧٨
٢٣	٠.٤٤٤		٠.٣٦٤				٠.٤٦٤				٠.٥٢٥
٢٤	٠.٦٠٢		٠.٣١٦		٠.٤٤٥	٠.٤٠٧	٠.٣٨٥				
٢٥	٠.٦٨٥				٠.٣٧٩	٠.٤٦٩	٠.٣٨٦				
٢٦	٠.٣١٧				٠.٧٢١						
٢٧	٠.٤٨٨		٠.٥٦١		٠.٣٨٠		٠.٤١٦				

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل لثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
٢٨	٠,٢٢٧		٠,٣٨١		٠,٥٨٧						
٢٩	٠,٣٣٥		٠,٣٠٧		٠,٥٨٢	٠,٤٦٨	٠,٣٥٩	-			
٣٠	٠.٣٥٩				٠.٧٤٢						
٣١	٠.٦٢				٠,٣٥٥						
٣٢	٠.٤٢				٠.٤٥٤			٠,٣٠٤		٠.٣١٢	
٣٣	٠.٧٢٩										
٣٤	٠.٦٩١										
٣٥	٠.٧٣٩										
٣٦				٠,٧٢١							
٣٧				٠,٧٥٩							
٣٨	٠.٣		٠.٤٢	٠,٧٨٢							
٣٩			٠.٤٤٨	٠.٤٤٢	٠.٤٨٧					٠.٤٦٤	٠.٣٠١
٤٠			٠,٥٣٧	٠.٥٧٧							
الجذر الكامن	٥.٢٧٨	٢.٥٢٣	٣.٨٠١	٢,٩	٣.٨٨٣	٣.٢٣	٣,٢٥٢	١.٦١٢	٢.١٦١	١.٤١٢	١,٧
نسبة التباين العاملية	٪١٧.٦	٪٦.٢	٪٥.٢	٪٤.٣٣	٪٣.٩٣	٪٣.٨٨	٪٣.١١	٪٣.٠٢	٪٢.٨٥	٪٢.٧٦	٪٢,٦٥

تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلى:

العامل الاول : وقد تشبعت عليه مفردات الابعاد الخامس والسادس والسابع ، الا ان مفردات البعد السادس تشبعت تشبعات اعلى على العامل الخامس ، هذا بالاضافة الى مفردات تنتمى لبقية الابعاد وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل الحرية فى التعلم مع عبء عمل ثقيل"

العامل الثانى : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثالث مع مفردة واحدة من البعد الاول ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل الصلة الوثيقة بالمهنة"

العامل الثالث : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الرابع بالإضافة الى مجموعة من المفردات التى تنتمى الى أبعاد مختلفة ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التدريس الجيد"

العامل الرابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثامن فقط ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل المناخ الاجتماعى الجيد"

العامل الخامس : وقد تشبعت عليه مفردات البعد السادس بالاضافة الى بعض المفردات التى تنتمى الى ابعاد اخرى على ذلك يمكن تسميته "عامل الانفتاح للتلاميذ"

العامل السادس : وقد تشبعت عليه سبعة مفردات ثلاثة منها تنتمى للبعد الرابع وثلاثة تنتمى للبعد الخامس بالإضافة الى مفردة واحدة تنتمى للبعد السادس ، وعلى ذلك يمكن تسميته عامل التدريس الجيد المصحوب بالحرية فى التعلم"

العامل السابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعدين الثانى والخامس الا ان مفردات البعد الخامس تشبعت تشبعا اعلى على العامل الاول وعلى ذلك يمكن تسمتيه "عامل الاهداف والمعايير الواضحة"

أما العوامل من الثامن الى الحادى عشر فقد تشبعت على كل منها عدد قليل جدا من المفرادات تنتمى الى ابعاد مختلفة .

وتجدر الاشارة الى ان مفردات البعد الاول (طرق التدريس الرسمية) تشبعت كل منها على عامل مستقل ، وبالرغم من جود بعض التشابك بين

الابعاد فى العوامل الا ان تجمعات المفردات داخل العوامل بشكل عـــام ايـــدت البناء المفاهيمى لإستبيان إدراك المقرر الدراسى .

ولكى نستطيع اجراء مقارنة للبناء العاملى والمفاهميى لإســتبيان إدراك المقرر الدراسى المستنتج فى الدراسة الحالية ودراستى رامــسدين وانتوســتل ١٩٨١، وميروبارسونز ١٩٨٩ ، تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لأبعاد الاستبيان الثمانية بطريق المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقـــة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان يفسران (٥٠,٧%) من التبـــاين الكلى ، الجدول التالى يوضح نتائج هذا التحليل فى الدراسات الثلاثة :

جدول (٦) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد استبيان المقرر الدراسى فى الثلاث دراسات بعد التدوير

الأبعاد	رامسدين وانتوستيل		ميروباسونز ١٩٨٩		الدراسة الحالية	
طرق التدريس الرسمية	٠,٧١			٠,٩٤		٠,٧٢
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٥٧	٠,٣٠	٠,٥٨		٠,٦١	
الصلة الوثيقة بالمهنة	٠,٧٢		٠,٦٣			٠,٧٤
التدريس الجيد		٠,٧٦	٠,٧٤		٠,٧٥	٠,٣٤-
الحرية فى التعلم		٠,٥٧	٠,٦٣		٠,٧٨	
درجة الانفتاح للتلاميذ		٠,٧٦	٠,٧١		٠,٧٧	
عبء العمل الثقيل				٠,٣٠	٠,٦٥	
المناخ الاجتماعى الجيد	٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٥٤		٠,٥٤	
الجذر الكامن	١,٩	٢,٥٣			٢,٩٠٨	١,٣٩٨
نسبة التباين العاملية	٢٤%	٣٢%			٣٦,٩٤%	١٣,٧٦%

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملى لأبعاد الاستبيان انتج عاملين فى كل من الدراسات الثلاثة الا انه بالرغم من وجود تشابه بين عاملى الدراسة الحالية وعاملى كل من الدراستين السابقتين الا اننا لا نستطيع الحكم بتطابق نتائج الدراسة الحالية مع اى من الدراستين السابقتين ، ويمكن ان نطلق على العاملين المستنتجين فى الدراسة الحالية ما يلى :

العامل الاول " عامل الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر"

العامل الثانى " عامل التدريس الرسمى المؤهل للمهنة "

ثانيا : قائمة مداخل (طرق) الدراسة اقتراح جبس وآخرون Gibbs et al. ١٩٨٨

قائمة مداخل الدراسة بناها انتوستل واخرون .Entwistle et al ١٩٧٩ ، تكونت هذه الصورة الأصلية من (٦٤) مفردة موزعة على (١٦) مقياساً فرعياً تقيس توجهات الدراسة الثلاثة الاساسية بالإضافة الى اساليب وامراض التعلم المختلفة التى افترضها باسك Pask ١٩٧٦ . (انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١٠٠-١٠٣)

وفى عام ١٩٨٨ اقترح جبس واخرون .Gibbs et al ان هذه القائمة يمكن تقصيرها لانتاج قائمة تتكون من (١٨) مفردة فقط تركز على توجهات الدراسة الثلاثة ، الا انهم لم يحاولوا التأكد من البناء العاملى لهذه الصورة الجديدة للقائمة لكن دراسات ريتشاردسون Richardson ١٩٩٢ ونيوستد Newstead ١٩٩٢ ، وريتشاردسون واخرون .Richardson et al ١٩٩٥ ، اختبروا البناء العاملى لهذه الصورة المختصرة على عينات مختلفة .

وقد اسفر التحليل العاملى لإستجابات افراد عينتى دراستى ريتشاردسون ونيوستد (طلاب بالجامعات البريطانية) عن ظهور ثلاثة عوامل تمثل توجهات الدراسة الثلاثة هذا بالاضافة الى عامل رابع ظهر فى دراسة ريتشاردسون تشبعت عليه مفردات من ابعاد مختلفة لذلك كان تفسيره النظرى غير واضح .

اما دراسة ريتشاردسون واخرون والتى اجريت على عينة من طلاب جامعة جنوب المحيط الهادى فى جزيرة فيجى Figje فقد اسفر التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل تعكس اشكالاً مختلفة من الدافعية للدراسة (عامل دافعية الانجاز، عامل الدافعية الداخلية ، وعامل الغياب الدافعى) والتى لم يرتبط اى منها بمدخل معرفى مناسب مثل المدخل العميق او السطحى او الاستراتيجى التى ظهرت مع الطلاب البريطانيين .

وقد قام الباحثان بتعريب القائمة وفقا للخطوات المتبعة سابقا فى تعريب استبيان إدراك المقرر الدراسى ، والجدول التالى يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات القائمة فى كل من الصورة الاجنبية والصورة العربية :

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠) على الصورتين الإنجليزية والعربية لقائمة مداخل الدراسة

التوجه نحو المعنى			التوجه نحو اعادة الانتاج			التوجه نحو بلوغ الهدف		
رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
٤	٠.٥٧	٠.٥٧٣	٢	١.٤٤	٠.١٦١	١	صفر	١.٠٠
٧	صفر	١.٠٠	٥	٠.٩	٠.٣٧٥	٣	١.١٤	٠.٢٦٤
١٠	صفر	١.٠٠	٨	صفر	١.٠٠	٦	١.٨	٠.٠٨٣
١٣	١.١٤	٠.٢٦٤	١١	٠.٦٨	٠.١٠٣	٩	٠.٤٤	٠.٦٦٢
١٦	٠.٧	٠.٤٨٩	١٤	٠.٤٧	٠.٦٤٥	١٢	صفر	١.٠٠
١٧	١.٠٠	٠.٣٢٦	١٨	١.٤٤	٠.١٦١	١٥	صفر	١.٠٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود اى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة فى الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل القائمة الى الصورة العربية ، ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية .

الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية لإستبيان إدراك المقرر الدراسى (ن = ٣٨٦) ، ووفقا لنفس الخطوات وكانت النتائج كما يلى:

- ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات أبعاد القائمة ، وكانت قيم المعاملات كما يلي : التوجه نحو المعنى (٠,٥١٣) ، التوجه نحو إعادة الإنتاج (٠,٦٢) ، التوجه نحو بلوغ الهدف (٠,٣٩٣) والتي يتضح منها انخفاض قيمة معامل ثبات بعد التوجه نحو بلوغ الهدف .

- الاتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة ، والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط ومستوى دلالة كل منها :

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد
(ن = ٣٨٦)

التوجه نحو المعنى			التوجه نحو اعادة الانتاج			التوجه نحو بلوغ الهدف		
رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤	٠.٤٧	٠,٠٠١	٢	٠.٦٥	٠,٠٠١	١	٠,٥٠	٠,٠٠١
٧	٠,٦١	٠,٠٠١	٥	٠,٥٨	٠,٠٠١	٣	٠.٥٢	٠,٠٠١
١٠	٠.٤٩	٠,٠٠١	٨	٠,٧٢	٠,٠٠١	٦	٠,٥٠	٠,٠٠١
١٣	٠.٤٥	٠,٠٠١	١١	٠,٦٦	٠,٠٠١	٩	٠,٤٢	٠,٠٠١
١٦	٠,٦٦	٠,٠٠١	١٤	٠,٦١	٠,٠٠١	١٢	٠,٥٠	٠,٠٠١
١٧	٠.٦٢	٠,٠٠١	١٨	٠.٦٦	٠,٠٠١	١٥	٠,٥٣	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلى للقائمة :

- **البناء العاملى للقائمة :**

تقيس القائمة ثلاثة توجهات للدراسة ، تتكون من ثمانية مقاييس فرعية بيانها كما يلى :

التوجه نحو المعنى

- المدخل العميق وتقيسه المفردات ارقام ٤ ، ١٠ ، ١٣
- الدافعية الداخلية وتقيسه المفردات ارقام ٧ ، ١٦ ، ١٧

التوجه نحو اعادة الانتاج

- المدخل السطحى وتقيسه المفردات ارقام ٥ ، ١١ ، ١٨
- الدافعية الخارجية وتقيسه المفردة رقم ٨
- درجة التقيد بالمحتوى الدراسى وتقيسه المفردات أرقام ٢ ، ١٤

التوجه نحو بلوغ الهدف :

- المدخل الاستراتيجى وتقيسه المفردات ارقام ٦، ١٢
- طرق الدراسة المنظمة وتقيسه المفردات ارقام ١ ، ٩
- دافعية الانجاز وتقيسه المفردات ارقام ٣ ، ١٥

وقد تم إجراء التحليل العاملى الأستكشافى لأبعاد القائمة الثمانية بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان (بجذر كامن واحد فاكثر) تفسر (٣٩,٨٣%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الأبعاد بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٩) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد قائمة مداخل الدراسة بعد التدوير (ن = ٣٨٦)

الأبعاد	العامل الاول	العامل الثانى
درجة التقيد بالمحتوى الدراسى		٠,٧٠٥
المدخل السطحى		٠,٤٤٢
الدافعية الخارجية	-٠,٤٢٤	٠,٤٧٤
طرق الدراسة المنظمة	٠,٣٥٢	
دافعية الإنجاز	٠,٦٤٩	
المدخل الاستراتيجى	٠,٥٧٧	
الدافعية الداخلية	٠,٧٤٣	
المدخل العميق	٠,٥٤٤	٠,٣٦٠
الجذر الكامن	١,٩١٧	١,٢٨٤
نسبة التباين العاملية	٢٤,١٢٤٪	١٥,٧٠٩٪

تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملى لأبعاد القائمة اسفر عن ظهور عاملين هما :

العامل الاول : وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو بلوغ الهدف والتوجه نحو المعنى وتشبع عليه بعد الدافعية الخارجية تشبعاً سالباً ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف"

العامل الثانى : وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو اعادة الانتاج بالاضافة الى بعد المدخل العميق ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو اعادة الانتاج"

وتجدر الاشارة الى ان العاملين المستنتجين فى الدراسة الحالية يعكسان – إلي حد كبير – ثقافة المجتمع المصرى حيث يحددان مدخلين فقط للدراسة الأول يصف الطلاب الذين يسعون إلى فهم المادة المتعلمة من خلال استخدام خطط واضحة وطرق منظمة للدراسة مدفوعين الى ذلك بدافع داخلى للتعلم والإستفادة وتحصيل درجات مرتفعة ، اما الثانى فيصف الطلاب الذين يسعون الى حفظ المادة المتعلمة ــ مع محاولة فهم هذه المادة والربط بين الأفكار ليسهل حفظها وهذا ما يفسر التشبع الموجب الضعيف لبعد المدخل العميق – متقيدين تماما بالمحتوى الدراسى ويكونوا مدفوعين بدافع خارجى يتمثل فى الرغبة لاجتياز عقبة الامتحان .

وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف – المستنتج فى الدراسة الحالية – باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٠١) وهى قيمة اعلى بكثير من قيم معاملى ثبات توجهى المعنى وبلوغ الهدف اللذين سبق حسابهما ، وعند فحص قيم معامل الثبات عند استبعاد اى من المفردات اتضح ان قيمة معامل الثبات ترتفع الى

(٠,٦٤٣) فى حالة حذف المفردة رقم (٩) والتى تنص على "أجد من السهل ان أركز التفكير فى العمل بالليل" .

وعلى ذلك تم حذف هذه المفردة ، وبذلك أصبحت مفردات هذا البعد هى المفردات التالية :

١٥،١٢،٦،٣،١،١٧،١٦،١٣،١٠،٧،٤ ويبلغ عددها أحدى عشرة مفردة وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد على كل مفـردة والدرجـة الكلية للبعد الجديد واتضح انها جميعا معاملات مرتفعة ودالة احـصائيا عنـد مستوى (٠,٠٠١)

نتائج الدراسة :

يتناول الباحثان فى الجزء التالى نتائج التحقق من صحة كل فرض من فروض الدراسة موضحاً الأساليب الاحصائية* التى اسـتخدمت فـى معالجـة البيانات التى تم الحصول عليها من أجل التحقق من صحة كل فرض ، ثم يلى ذلك مناقشة عامة لنتائج الدراسة.

أولاً: نتائج التحقق من صحة الفروض

نتائج التحقق من صحة الفرض الاول :

ينص الفرض الاول من فروض الدراسة على "تتمايز مداخل الطلاب للدراسـة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسى"

* تم اجراء التحليلات الاحصائية فى الدراسة الحالية على الحاسب الالى باستخدام البـرامج المسماه (Spss) الاصدار ٧,٥

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء التحليل العاملى الإستكشافى لدرجات افراد العينة الكلية على ابعاد إدراك المقرر الدراسى الثمانية وبعدى مداخل الدراسة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس وقد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (يجذر كامن واحد فاكثر تفسر (٥٥,٤%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الابعاد بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد الاداتين بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
طرق التدريس الرسمية			
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٦٤٨		
الصلة الوثيقة بالمهنة		٠.٧٦٣	
التدريس الجيد	٠,٧٦٥		
الحرية فى التعلم	٠,٧٥٨		
درجة الانفتاح للتلاميذ	٠,٧٦٦		
عبء العمل الثقيل	٠,٦٥٥		
المناخ الاجتماعى الجيد	٠,٥٧		
التوجه نحو اعادة الانتاج		٠.٦٤١	
التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف	٠,٤٨٨	٠.٤٦٢	٠.٥٨٤
الجذر الكامن	٣,١٩٨	١.٢٧٨	١.٣٨
نسبة التباين العاملية	٣٢,٤٪	١٢,٩٪	١٠.١١٪

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع ستة من ابعاد إدراك المقرر الدراسى ، كما يربط

العامل الثانى بين توجهى الدراسة (مع تشبع اعلى للتوجه نحو اعادة الانتـــاج) وبعد الصلة الوثيقة بالمهنة .

ثم تم اجراء التحليل العاملى لبعدى إدراك المقرر الدراسى (الإدراك الايجـــابى للتدريس والمقرر – التدريس الرسمى المؤهل للمهنة) وبعدى مداخل الدراســـة وقد نتج عن التحليل عاملان يفسران (٦٦,٦%) من التباين الكلـــى ، وكانـــت تشبعات الابعاد الاربعة بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١١) مصفوفة البناء العاملى للأبعاد الأربعة بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

الأبعـــاد	العامل الأول	العامل الثانى
التوجه نحو اعادة الانتاج		٠,٧٦٥
التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف	٠,٨٢	
التدريس الرسمى المؤهل للمهنة		٠,٧٨
الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر	٠,٨٤	
الجذر الكامن	١,٤٤	١,٢٢
نسبة التباين العاملية	٣٦,١%	٣٠,٥%

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر ، كما يربط العامل الثانى بين التوجه نحو إعادة الإنتاج والتدريس الرسمى المؤهل للمهنة .

وتجدر الاشارة الى ان نتائج التحليلين السابقين يؤكـــدان عـــدم تمـــايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسى ، ممـــا يـــشير الـــى

دحض الفرض الأول من فروض الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، هاتى ووتكنز ١٩٨٨ ، رامسدين وآخرون ١٩٨٩ ، ودراسة انتوستل واخرون ١٩٨٩ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماير وبارسونز ١٩٨٩ .

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة على " لا تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة باختلاف التخصص الدراسى" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم افراد عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسى الى خمسة تخصصات دراسية اساسية كما يلى :

- **اللغة الانجليزية** ويضم طلاب قسم اللغة الانجليزية بكلية التربية وعددهم (٢٣٠)
- **التخصصات النوعية** ويضم طلاب اقسام الاقتصاد المنزلى ، تكنولوجيا التعليم ، التربية الفنية ، والتربية الموسيقية بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٣٧)
- **العلوم الانسانية** ويضم طلاب كلية الخدمة الاجتماعية واقسام التاريخ والفلسفة بكلية التربية وقسم رياض الاطفال بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٦٥)
- **العلوم الطبيعية** ويضم طلاب اقسام الطبيعة والكيمياء والبيولوجى بكلية التربية واقسام الفيزياء والكيمياء والميكروبيولوجى بكلية العلوم وعددهم (٨٥)

- **المحاسبة** ويضم طلاب قسم المحاسبة بكلية التجارة وعددهم (٧٢)

ثم تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافى لدرجات افـراد عينـة كـل تخصص على ابعاد الإدراك الثمانية وبعدى مداخل الدراسة بطريقة المكونـات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بردماكس ، والجدول التالى يوضـح نتائج هذا التحليل فى كل تخصص :

يتضح من الجدول السابق ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج ببعدى طرق التدريس الرسمية والأهداف والمعايير الواضـحة مـن ابعـاد إدراك المقـرر الدراسي في أغلب التخصصات الدراسية وارتباط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف بأغلب ابعاد الإدراك الاخرى .

وللحكم على تطابق العوامل المستنتجه من التحليل السابق فـى التخصـصات الدراسية المختلفة تم حساب معامل التجـانس coefficient of congruence لقياس درجة التماثل العاملى Degree of Factorial similarity وفقا للمعادلة التالية :

فس ص =[مجـــ تجـ س × تجـ ص ÷ √ (مجـــ ت٢جـ س) (مجـــ ت٢جـ ص)

ن ن ن

جـ=١ جـ=١ جـ=١

حيث فس ص : معامل التجانس بين العاملين ع س ، ع ص

تجـ س : تشبع البعد (ج) بالعامل ع س

تجـــ ص : تشبع البعد (جـــ) بالعامل ع ص

ن : عدد الأبعاد

(هرمان Harman ١٩٦٧ : ٢٦٩)

والجدول التالى يبين درجات التماثل العاملى :

جدول (١٣) درجات التماثل العاملي بين العوامل الناتجة من تحليل أبعاد الأداتين معاً في التخصصات الدراسية المختلفة

		العلوم				نوعية			علوم انسانية			لغة انجليزية			محاسبة		
		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)
العلوم	(١)	١٠٠				٠.٩٨			٠.٧٩	٠.٧٣		٠.٧٨			٠.٧٤		٠.٧٢
	(٢)		١٠٠			٠.٧٦			٠.٨٤					٠.٧٢	٠.٨٢		
	(٣)			١.٠٠			٠.٩				٠.٨٢		٠.٧١			٠.٧٦	
	(٤)				١٠٠												
نوعية	(١)					١.٠٠			٠.٩٩	٠.٩٢		٠.٩٦			٠.٩٣		٠.٧٣
	(٢)						١.٠٠				٠.٧٩		٠.٧٥			٠.٩٨	
	(٣)							١٠٠									
علوم انسانية	(١)								١٠٠			٠.٩٧		٠.٧٢	٠.٩٩		
	(٢)									١.٠٠		٠.٨٣			٠.٧٩	-	٠.٨٦
	(٣)										١.٠٠		٠.٩١			٠.٩٦	
[illegible]	(١)											١.٠٠			٠.٩٧		٠.٨٣
	(٢)												١٠٠			٠.٩٣	
	(٣)													١٠٠			
محاسبة	(١)														١٠٠		
	(٢)															١.٠٠	
	(٣)																١.٠٠

* تم استبعاد درجات التماثل التى تقل عن ٠,٧

وقد اقترح وايت واخرون White et. Al. ١٩٦٩ ثلاثة محكات للحكم علـــى هذا التماثل كما يلى :

التطابق Identical اذا كانت درجة التماثل (٠,٩) فأكثر

شديد التشابه Close similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٨٠) الى (٠,٨٩) التشابه similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بـــين (٠,٧٠) الـــى (٠,٧٩) (صفوت فرج ١٩٩١ : ٣٠٣)

وفى ضوء المحكات الثلاثة السابقة يتضح من الجدول السابق :

وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة فى تخصصات النوعية والعلـــوم الانسانية واللغة الانجليزية والمحاسبة مع وجود عاملين متطابقين فى كل حالة .

وجود تشابه بين العوامل الاربعة المستنتجة فى تخصص العلوم مع العوامل الثلاثة المستنتجة فى أى تخصص آخر ، مع وجود تطابق بين العامـــل الأول فى العلوم والعامل الأول فى النوعية .

وتؤكد هذه النتائج فى مجملها عدم وجود اختلاف بين العوامل التـــى تـــم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراســـى وقائمة مداخل الدراسة فى التخصصات الدراسية المختلفة ، ممـــا يـــشير الـــى دحض الفرض الثانى من فروض الدراسة .

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على "لا توجد علاقة تنبؤية دالة

احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل الانحدار المتدرج لتحديد البنى الانحدارية لكل من التوجه نحو اعادة الاتجاه والتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف على ابعاد إدراك المقرر الدراسى لمعرفة اسهام تباين المتغيرات المستقلة فى تباين كل من المتغيرين التابعين لكل من العينة الكلية والتخصصات الدراسية الخمسة السابق تحديدها والجدولان التاليان يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بتوجهى الدراسة :

جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج

التخصص الدراسى	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	بيتا	ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		٩.١٥٣	٠.٥٥٩		١٦.٤	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١٥٣	٠.٠٢٧	٠.١٨٥	٥.٦١	٠.٠٠٠١
	التدريس الجيد	س	٠.٠٨٣	٠.٠٢٥	٠.١١٢	٣.٣٩	٠.٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س	٠.١٢١	٠.٠٣٧	٠.١٠٩	٣.٣	٠.٠٠٠١
اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١١.٠١	٠.٦٤		١١.٢	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١٦٢	٠.٠٥٤	٠.١٩٥	٢.٩٩	٠.٠٠٣
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الانحدار		٩.٠٤	٠.٩٠٤		١٠.٠١	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١٧١	٠.٠٦٣	٠.٣٠١	٢.١٣	٠.٠٠٨
	التدريس الجيد	س	٠.١٨٧	٠.٠٧٨	٠.٢٦٥	٣.٤	٠.٠٠٢
النوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٧.٢٥	١.١		٦.٦	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١١٢	٠.٠٥٨	٠.٠٠٦	٣.١٥	٠.٠٠٢
	التدريس الجيد	س	٠.١٦٣	٠.٠٥٥	٠.١٨٤	٢.٩٣	٠.٠٠٣
	طرق التدريس الرسمية	س	٠.١٨١	٠.٠٧٤	٠.١٥٣	٢.٤٦	٠.٠١٥
علوم انسانية (ن = ٢٦٥)	ثابت الانحدار		١١.٩٣	٠.٦١٨		١٩.٣	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١١	٠.٠٥٤	٠.١٢٤	٢.٠٣	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق :

بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الإنتاج = ٩,١٥٣ + ٠,١٥٣ س٣ + ٠,٠٨٣ س٤ + ٠,١٢١ س١

ف = ١٧,٥٢٤ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,٠٥٣

* بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند مستوى (٠,٠٠٣) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئه الوحيد من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الانتاج = ١١,٠١ + ٠,١٦٢ س٣

ف = ٨,٩٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠٣) معامل التحديد = ٠,٠٣٨

* بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالين عند مستوى اقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الانتاج = ٩,٠٤ + ٠,١٧١ س٣ + ٠,١٨٧ س٤

ف = ٧,٩٩ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٨٨

* بالنسبة لتخصصات النوعية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى اقل من (٠,٠٥) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجـــــه نحـــــو اعـــــادة الانتـــــاج = ٧,٢٥ + ٠,١٨٢ س٣ + ٠,١٦٣ س٤ + ٠,١٨١س١

ف = ٩,٠٨   مستوى الدلالة (٠,٠٠١)   معامل التحديد = ٠,١٠٥

* بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند متسوى (٠,٠٥) ، وفيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئه الوحيد من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الانتاج = ١١,٩٣ + ٠,١١ س٣

ف = ٤,١٣   مستوى الدلالة (٠,٠٤٣)   معامل التحديد = ٠,٠١٥

* بالنسبة لتخصصات العلوم اتضح انه لا يوجد اى متغيـــر مـــن المتغيـــرات المستقلة تتبأ بالتوجه نحو اعادة الانتاج .

وبشكل عام يتضح من النتائج الـــسابقة ان اكثـــر ابعـــاد إدراك المقـــرر الدراسى قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو اعادة الانتاج هو بعد الـــصلة الوثيقـــة بالمهنة سواء فى العينة الكلية او اى من التخصـــصات الدراســـية فيمـــا عـــدا تخصصات العلوم الطبيعية ، ويليه فى ذلك التدريس الجيد ثم طرق التـــدريس الرسمية .

جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		١٧.٦٦	١ ١١		١٥.٩٨	٠.٠٠٠١
	التدريس الجيد	س٤	٠.٢٢٣	٠.٠٥	٠.١٦٥	٤.٤٣	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠.٣٠١	٠,٠٥٦	٠.١٩١	٥.٣٧	٠.٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠.٢٣٢	٠.٠٤٥	٠.١٥٥	٥.١١	٠.٠٠٠١
	المناخ الاجتماعي الجيد	س٨	٠.١٦١	٠,٠٤٧	٠.١١٤	٣.٤٦	٠ ٠٠١
	الحرية في التعلم	س٥	٠.١٦٤	٠.٠٥٣	٠.١٠٩	٣.٠٨	٠,٠٠٢
	طرق التدريس الرسمية	س١	٠.١٧٢-	٠.٠٦١	٠.٠٨٦-	٢.٨٣	٠,٠٠٥
اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١٥.٣٦	١ ٧٩		٨.٥٩	٠.٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠.٤٠٧	٠.١٠٥	٠.٢٤٦	٣.٨٨	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠.٢٦٢	٠,٠٨٥	٠.١٨٧	٣,٠٨	٠,٠٠٢٣
	عبء العمل الثقيل	س٧	٠.٥٠١	٠.١٣١	٠.٢٤١	٣.٨٣	٠,٠٠٠٢
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الإنحدار		١٦.١٣	١.٦٢		٩,٩٥	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٥١٩	٠,١٤٩	٠.٣٨١	٣,٤٨	٠,٠٠١
	التدريس الجيد	س٤	٠,٤٥٢	٠.١٧	٠,٢٩	٢,٦٦	٠,٠١
النوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٢٧.٢٨	١.٤٢		١٩,٢٨	٠,٠٠٠١
	الحرية في التعلم	س٥	٠,٤٩١	٠,٠٨٥	٠.٣٤٧	٥,٧٩	٠,٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س١	٠.٣٦٩-	٠,١١٢	٠.١٩٨-	٣,٣	٠,٠٠١
علوم انسانية	ثابت الانحدار		١٥.٥٣	١,٧٦		٨.٨	٠,٠٠٠١

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
	الأهداف والتعبير الواضحة	س	٠.٤٢١	٠.١١١	٠.٢٣٨	٣.١١	٠.٠٠٠٢
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.١٨٦	٠.٠٨٨	٠.١١٨	٢.١١	٠.٠٣٦
	التدريس الجيد	س	٠.٢٦٩	٠.٠٩٦	٠.١٨٢	٢.٨١	٠.٠٠٥٣
	المناخ الاجتماعي الجيد	س	٠.٢٣٩	٠.٠٨١	٠.١٧٤	٢.٩٥	٠.٠٠٣٥
العلوم (ن = ٨٥)	ثابت الانحدار		١٧.٧٧	٢.٦١		٦.٨٢	٠.٠٠٠١
	الأهداف والتعبير الواضحة	س	٠.٥٣٩	٠.١٤٩	٠.٣٧١	٣.٦١	٠.٠٠٠٥
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س	٠.٣٤٨	٠.١٤٤	٠.٢٤٧	٢.٤١	٠.٠١٨

يتضح من الجدول السابق :

* بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنىمع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٦٦ + ٠,٢٢٣ س٣ + ٠,٣٠١ س٢ + ٠,٢٣٢ س١ + ٠,١٦١ س٨ + ٠,١٦٤ س٥ – ٠,١٧٢ س١

ف = ٣٩,٢ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٢١١

*** بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان جميع معاملات الإنحدار دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :**

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ١٥,٣٦ + ٠,٤٠٧س٢ + ٠,٢٦٢
س٣ + ٠,٥٠١ س٧

ف = ١٥,٩٤   مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١)   معامل التحديد = ٠,١٧٥

* بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى اقل من (٠,٠١) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ١٦,١٣ + ٠,٥١٩س٣ + ٠,٤٥٢س٤

ف = ١٦,٧٣   مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١)   معامل التحديد = ٠,٣٢٧

* بالنسبة للتخصصات النوعية ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ٢٧,٢٨ + ٠,٤٩١ س٥ – ٠,٣٦٩ س١

ف = ٢٢,١٩   مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١)   معامل التحديد = ٠,١٥٩

* بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ١٥,٥٣ + ٠,٤٢١ س٣ + ٠,١٨٦س٣ + ٠,٢٦٩ س٤ + ٠,٢٣٩ س٨

ف = ١٦,٦٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٢٠٤

* بالنسبة لتخصصات العلوم الطبيعية ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى اقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومتنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٧٧+٠,٥٣٩ س٢ + ٠,٣٤٨س٣

ف = ٨,١٣ مستوى الدلالة = (٠,٠٠٠٦) معامل التحديد = ٠,١٦٦

وبشكل عام يتضح من النتائج السابقة ان اكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسى قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف هو بعد الأهداف والمعايير الواضحة سواء فى العينة الكلية او اى من التخصصات الدراسية فيما عدا التخصصات النوعية .

وتؤكد هذه النتائج فى مجملها على وجود علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى ، مما يشير الى دحض الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة الى حد كبير مع نتيجة دراسة رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مايروبارسونز ١٩٨٩ .

ثانيا: مناقشة النتائج

الهدف النهائي لهذه الدراسة هو التحقق من امكانية تعديل مداخل الطلاب للدراسة من خلال مقرراتهم الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس والتقييم المستخدمة، والآن في ضوء نتائج الدراسة الحالية ماذا نستطيع ان نقول عن تأثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة ؟

نتائج التحليل العاملي لأبعاد الاداتين معا على العينة الكلية أكدت على ارتباط التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف بدرجة الانفتاح للتلاميذ والتدريس الجيد والحرية في التعلم وعبء العمل الثقيل والأهداف والمعايير الواضحة والمناخ الاجتماعي الجيد وهي جميعا تمثل إدراكاً ايجابياً من الطلاب للتدريس والمقرر وقد يرجع ذلك الى ان معاونة القائمين على التدريس للطلاب والتدريس الجيد والحرية في التعلم تتيح لهؤلاء الطلاب فرصة التناول الناقد للمواد الدراسية المتعلمة وجمع المزيد من البيانات والمعلومات التي تتيح لهم فهماً أعمق للهدف من المادة الدراسية المتعلمة ، كما يساعدهم التدريس الجيد على الربط بين الأفكار المشتملة في الموضوع الجديد وكذلك الربط بينه بين الموضوعات التي سبق دراستها ، ويؤدى الانفتاح للطلاب والحرية في التعلم الى اشباع رغبة هؤلاء الطلاب في تناول الموضوعات والقضايا العامة ومناقشتها في قاعات الدرس وربطها بالموضوعات الدراسية تحقيقا للذات ، فالدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلاب عملية نمو ، هذا النمو ليس للبنى المعرفية فقط ولكن ايضا نمو للقدرة عل القراءة الناقدة وجمع المادة وتحليلها واستخدام العديد من الشواهد والأدلة لإثبات رأى او وجهة نظر معينة .

ويتفق وضوح الأهداف والمعايير وعبء العمل الثقيل مع رغبة هؤلاء

الطلاب ومساعيهم لتحقيق هدف الانجاز الاكاديمى المرتفع ، حيث ينظر هؤلاء الطلاب للدراسة كميدان للتنافس والفوز ، فيتيح لهم وضوح الاهداف والمعايير وضع خطط محكمة للدراسة وتنظيم وقت العمل بل وتحديد أولويات للعمل وفقا لأهمية كل من الموضوعات الدراسية فى ضوء المعـــايير الـــسابق تحديـــدها بوضوح ، ويتيح عبء العمل الثقيل الفرصة لإبراز قدرتهم عـــل الاســـتمرار فى العمل لفترات طويلة حيث يتمتع هؤلاء الطلاب بدافعية مرتفعـــة للإنجـــاز ورغبة شديدة فى التنافس والفوز على الزملاء .

كما أوضحت نتائج التحليل العاملى لأبعاد الأداتين على العينة الكليـــة ارتبـــاط التوجه نحو اعادة الانتاج بالصلة الوثيقة بالمهنة وطرق التدريس الرسمية التى تمثل إدراك سلبى للتدريس والمقرر ، وقد يرجع ذلك الى ان اشارات القـــائمين بالتدريس الى الأهمية التطبيقية لبعض جوانب المادة الدراسية المتعلمة وكـــذلك تركيزهم من خلال اتباعهم للطرق التقليدية فى التدريس على بعض الاجـــزاء الهامة فى الموضوع وطرح الاستخلاص النهائى دون مشاركة مـــن الطـــلاب فى التوصل الى هذه الخلاصة ، يتفق مع خصائص هؤلاء الطلاب الذين يميلون الى التقيد بالمحتوى الدراسى دون الحاجة الى التوسع فى الاطلاع لجمع شواهد او ادلة تساعد فى التوصل الى استخلاص ما ، كما يميلون الى تذكر الحقـــائق والأفكار الهامة – التى تم التركيز عليها اثناء الشرح من قبل المعلم – متقطعة مما يساعدهم على تخطى عقبة الامتحان الذى يتطلب منهم اعادة انتـــاج هـــذه المعلومات والأفكار مرة اخرى ، فهم دائما محكومون بـــالخوف مـــن الفـــشل فى اجتياز الامتحان مما يجعلهم اكثر ميلا إلى قاعات الدرس التى تطرح فيهـــا المادة الجديدة كاملة وبتركيز كبير على الأجزاء الهامة والجوانب التطبيقية التى

سوف ترشدهم اثناء العمل فى المستقبل ، فضلا عن قاعات الدرس التى تطرح فيها المادة ناقصة – لكى يسهم الطلاب فى إكمالها –والتى تؤهل الطلاب الى ابتداع اساليب جديدة اثناء العمل فى المستقبل .

هذه النتائج فى مجملها تشير الى ان التحول من استخدام الطرق الرسمية فى التدريس الى اتباع طرق جيدة فى التدريس – لا تقوم على تلقين المادة المتعلمة كاملة وتوفر حرية كبيرة فى تعلم الموضوعات التى تحظى بأهتمامات الطلاب واشباع رغباتهم وتتيح فرصة كبيرة للتوسع فى الاطلاع وجمع الأدلة لتأييد او نقد الموضوعات المتعلمة ، فى اطار تقبل المعلمين لأفكار طلابهم ومعاونتهم فى الوصول الى استنتاجات صحيحة – تحرك الطلاب من تبنى التوجه نحو اعادة الانتاج الى تبنى التوجه نحو المعنى .

وتؤكد نتائج التحليلات العاملية لأبعاد الاداتين والتى اجريت على طلاب التخصصات الدراسية المختلفة على نفس النتائج السابقة ، حيث اوضحت النتائج وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة فى التخصصات الدراسية المختلفة والتى تشبه الى حد كبير تلك المستنتجة من العينة الكلية للدراسة مع ظهور عامل ثالث فى كل تخصص عبارة عن تكرار لأحد العاملين الأساسين بتشبعات أقل لأغلب الأبعاد ، وفي تخصص العلوم الطبيعية ظهر عامل رابع تشبعت عليه بعض ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى .

وتشير هذه النتيجة الى صدق الاستخلاص الاساسى – الذى تم التوصل اليه مع العينة الكلية –على التخصصات الدراسية ، مما يؤكد على ان طرق التدريس والتقييم وتنظيم المحتوى تعتبر مسئولة – الى حد كبير – عن تبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة بصرف النظر عن التخصص الدراسى .

وبالتأكيد هذه التحليلات الارتباطية – فى حد ذاتها – لا ترسخ السببية ، لذلك كان اعتمادنا على شواهد اخرى من نتائج تحليل الانحدار المتدرج والتى اوضحت امكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالمهنة فى العينة الكلية وكل التخصصات الدراسية ، وكذلك من خلال درجات الطلاب على بعد طرق التدريس الرسمية فى العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وتتفق هذه النتائج تماما مع نتائج التحليلات العاملية السابقة.

الا ان النتائج توضح ايضا امكانية التنبؤ بالتوجه نحو اعادة الانتاج ايضا من خلال درجات الطلاب على بعد التدريس الجيد فى العينة الكلية والمحاسبية والنوعية، وقد يرجع ذلك الى فهم هؤلاء الطلاب العبارات هذا البعد على ان المقصود بها العرض الموجه المنظم للمادة المتعلمة من قبل القائم بالتدريس ، وهى فى ضوء هذا الفهم تشير الى طرق التدريس التقليدية ايضا وان كانت تقدم بشكل جيد نظرا لخبرة القائمين بالتدريس .

كما اوضحت نتائج تحليل الانحدار انه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف من خلال درجات الطلاب على بعد الاهداف والمعايير الواضحة فى العينة الكلية واغلب التخصصات الدراسية وكذلك من خلال درجاتهم على ابعاد التدريس الجيد والصلة الوثيقة بالمهنة والحرية فى التعلم ، مع ظهور معامل انحدار سالب لبعد طرق التدريس الرسمية فى العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وهى نتائج تتفق الى حد كبير مع نتائج التحليلات العاملية السابقة .

ولعل الجديد الذى تضيفه هذه النتائج على نتائج التحليلات العاملية ، امكانية

التنبؤ بهذا التوجه من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالمهنة في أغلب التخصصات الدراسية ، وقد يرجع ذلك الى إدراك الطلاب لأهمية هذا الجانب عند التركيز عليه اثناء التدريس والذى لا يعتبر بأى حال إدراكاً سلبيا للمقرر الدراسى ، وبذلك تظل طرق التدريس الرسمية هى البعد الوحيد من أبعاد الاستبيان المستخدم فى الدراسة الحالية الذى لا يستطيع التنبؤ بهذا التوجه.

توصيات ومقترحات :

وفى ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بالتخلى عن طرق التدريس التقليدية المستخدمة فى أغلب الاقسام الأكاديمية بالجامعة ، واستبدالها بالطرق التى تشجع الطلاب على التناول الناقد للمواد المتعلمة من خلال الاطلاع على العديد من المصادر ، مما يؤدى بهم الى الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم ، مما قد يؤدى الى تعديل مداخلهم للدراسة من التوجه نحو اعادة الانتاج الى التوجه نحو المعنى (من السطحية الى العمق) .

وتقترح الدراسة مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية وهى :

١- دراسة حالة لتأثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة فى الأقسام الاكاديمية المختلفة بالجامعة .

٢- دراسة العلاقة بين إدراك طلاب المدارس الثانوية لمقرراتهم الدراسية ومداخلهم للدراسة .

٣- دراسة استكشافية لأبعاد بيئة التعلم المنبئة بمداخل الطلاب الجامعيين للدراسة.

قائمة المراجع

١- صفوت فرج (١٩٩١) : التحليل العاملي في العلوم السلوكية. ط٢ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية

2- **Biggs, J.B. (1978) :** Individual and group differences in study processes . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 48, PP. 266-279 .

3- **Biggs, J.B. (1985) :** The role of metalearning in study processes . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 55, PP. 185-212

4- **Entwistle, N.J. (1981) :** Styles of learning and teaching . New york : John, wiley and sons Ltd .

5- **Entwistle, N.J., Hnley, M., and Hounsell, D.J. (1979) :** Identifying distinctive approaches to studying . Higher Educ., Vol. 8, PP. 365 – 380

6- **Entwistle, N.J., Kozaki, B., and Tit, H. (1989) :** Pupil's perceptions of school and teachers . II - Relationships with motivation and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 340-350 .

7- **Entwistle, N.J., and Ramsden, P. (1983) :** Understanding Student Learning . London : Groom Helm .

8- **Franson, A. (1977) :** On qualitative differences in learning IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic. Test Anxiety on process and out come. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 244-257 .

9- **Gaff, J.G., Crombag, H.F.M., and chang, T.M. (1976) :** Environments for learning in a dutch university. Higher Education, Vol. 5, PP. 285 – 299

10- **Harman, H.H. (1967) : Modern Factor Analysis. Chicago :** The university of chicago press.

11- **Harper, G., and Kember, D. (1989) :** Interpretation of factor analyses from the approaches to studying Inventory. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 66-74 .

12- **Hattie, J., and Watkins, D. (1988) :** Preferred classroom environment and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol. . Vol. 58, PP. 345- 349.

13- **Laurillard, D. (1979) :** The processes of student learning . Higher Education, Vol. 8, PP. 395- 409 .

14- **Marton, F., and Saljo, R. (1976) :** On qualitative differences in learning I- outcome and process. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 56. PP. 4-11 .

15- **Meyer, J.H.F., and Parsons, P. (1989) :** Approaches to studying and course perceptions using the lancaster inventory – a comparative study . Studies in Higher education.. Vol.. 14 PP. 137-153 .

16- **Newstead, S.E. (1992) :** A study of two "quick – and – easy" methods of assessing individual differences in student leariining . Br. J. Educ. Psychol. . Vol. 62, PP. 299-312 .

17- **Pask, G. (1976) :** Styles and strategies of learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 46, PP. 128-148 .

18- **Ramsden, P. (1979) :** Student learning and perceptions of the academic environment . Higher education.. Vol. 8, PP. 411-427 .

19- **Ramsden, P., and Entwistle, N.J. (1981) :** Effects of academic departments on students' approaches to studying . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 51, PP. 368-383 .

20- **Ramsden, P., Martin, E., and Bowden, J. (1989) :** School environment and sixth form pupils' approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 129 – 142 .

21- **Richardson, J.T.E. (1992) :** A critical evaluation of a short form of the approaches to studying inventory. Psychology Teching Review ., Vol. 1, PP. 34-45 .

22- **Richardson, J.T.E., Landbeck, R., and Mugler, F. (1995) :** Approaches to studying in higher education : a comparative study in the south pacific . Educ. Psychol., Vol. 15, PP. 417-431.

23- **Rossum, E.J., and schenk, S.M. (1984) :** The relation-ship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 54, PP. 73 – 83 .

24- **Sevensson, L. (1977) :** Learning processes and strategies . III – On qualitative differences in learning. III – study skill and learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 223-243 .

25- **Watkins (1982) :** Academic achievement and the congruence of study motivation and strategy . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 52, PP. 260-263 .

أدوات الدراســــة

- قائمة مداخل (طرق) الدراسة
- إستبيان إدراكات المقرر الدراسي

قائمة مداخل (طرق) الدراسة

إعداد

أ.م.د / محمد أحمد إبراهيم		د/ وليد كمال القفاص

اسم الطالب :		كلية :		قسم :

الجنس :		الفرقة :		تقدير العام السابق :

عزيزى الطالب

فيما يلى عدد من العبارات التى تتناول مداخل أو طرق تعاملك مع المواد الدراسية أثناء المذاكرة و فى الفصل الدراسى و المطلوب منك قراءة كل عبارة بأهتمام و تحديد درجة إنطباقها عليك بوضع علامة (√) أمام العبارة تحت الاختيار المناسب .

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١	من السهل على أن أنظم وقت مذاكرتى بفعالية			
٢	أفضل أن يخبرونى ماذا أفعل بالضبط فى أى بحث أو أى واجب دراسى أخر			
٣	منم المهم بالنسبة لى ان أعمل بشكل جيد حقا فى مقرراتى التعليمية			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
٤	عادة أحاول أن أفهم بدقة معنى ما يطلب منى قراءته			
٥	عندما أقرأ أحاول أن احفظ الحقائق الهامة التى ربما تصبح مفيدة فيما بعد			
٦	عندما أعمل أى واجب دراسي ، أوحاول أن أحفظ فى عقلى ما أعتقد أن المحاضر يريده			
٧	السبب الرئيسى فى وجودى هنا هو لكى أستطيع تعلم الكثير عن الموضوعات التى تهمنى حقاً			
٨	أننى حقاً أكثر أهتماماً بالمؤهل الذى سأحصل علية عن المقررات التى أدرسها			
٩	أجد من السهل أن أركز التفكير فى العمل بالليل			
١٠	عموماً أبذل جهد كبير فى محاولة فهم الأشياء التى تبدو صعبة فى البداية			
١١	غالباً أقرأ أشياء فى المقرر بدون فهم حقيقى لها			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١٢	لو الظروف حولى غير ملائمـة لمـذاكرتى أستطيع عادة عمل شيء لتغيرها			
١٣	غالباً أجد نفسى مستفسراً عن الأسياء التـى أسمعها فى الفصل أو أقرئها فى الكتب			
١٤	أميل لأن أقرأ قليل جداً فوق ما هو مطلـوب لإكمال المهام الدراسية			
١٥	من المهم أن أنجز أفضل من أصدقائى ، إذا استطعت			
١٦				
١٧	أنفق الكثير من وقتى الفائض لأكتشاف الكثير من الموضوعات المهمة التى ناقشناها فـى الفصل			
١٨	أجد موضوعات المقرر مهمـة (مـشوقة) لدرجة أننى أحب الأستمرار معها بعد انتهاء الدراسة			
١٩	أننى أركز على حفظ الكثير مما نتعلمة			

إستبيان إدراكات المقرر الدراسى

أسم الطالب : كلية : قسم :

عزيزى الطالب

فيما يلى بعض العبارات التى تتناول وصف المواد الدراسية و طرق تعامل الأساتذة فى قسمك و المطلوب منك قراءة كل عبارة بإهتمام ، و تحديد درجة إنطباقها مع ما يحدث داخل القسم الذى تنتمى إلية بوضع علامة (√) أمام الموقف تحت الإختيار المناسب .

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١	يستهلك الجدول الدراسى (محاضرات – دروس عملية – دروس خصوصية) كم كبير من وقتى			
٢	تستطيع تعلم كل شيء تريد أن تعرفة من المحاضرات و السكاشن ، فالقراءات الأضافية ليست ضرورية			
٣	فى هذا القسم توقع أن تنفق الكثير من الوقت فى دراسة ما تشاء			
٤	المحاضرات فى هذا القسم دورها الأساسى توجية و ارشاد الطلاب فى القراءة			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
٥	فى هذا القسم نصوص المحاضرات (كما يعرضها المحاضر) تكون أكثر أهمية من التوسع فى مناقشة و دراسة كل موضوع بين مجموعة من الطلاب			
٦	أنت عادة لديك فكرة واضحة عن أين أنت ذاهب و ما هو متوقع لك فى هذا القسم			
٧	من السهل دائماً هنا (فى هذا القسم) أن تعرف مستوى العمل المتوقع لك فى المستقبل			
٨	من الصعب أن تعرف كيف تعمل فى المقررات هنا (فى هذا القسم)			
٩	المحاضرون هنا (فى هذا القسم) عادة يخبرون الطلاب ما هو مفترض أن يتعلموة بالضبط .			
١٠	المحاضرون هنا (فى هذا القسم) عموماً يوضحوا من البداية بوضوح ما هو المطلوب من الطلاب			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١١	عبء العمل هنا (فى هذا القسم) ثقيل جداً			
١٢	أحياناً يبدو لى أن المحتوى الدراسى يحاول أن يغطى موضوعات كثيرة جداً			
١٣	بسبب كثرة الأعمال الكتابية المطلوب عملها فأنة من الصعب جداً أن أباشر قرائتى المستقلة			
١٤	هناك عمل كثير جداً مطلوب لإتمام المقررات الدراسية هنا (فى هذا القسم)			
١٥	هناك ضغط كبير عليك كطالب هنا (فى هذا القسم)			
١٦	المقررات الدراسية (فى هذا القسم) تهيء الطالب للعمل بكفاءة فى وظيفة المستقبل			
١٧	المحاضرون فى هذا القسم يهتمون بأن يبينوا أنهم يمنحوننا تدريب متعلق بمهنة أو وظيفة			
١٨	المقررات الدراسية هنا (فى هذا القسم) تكون محددة جيداً فى ضوء المتطلبات المهنية			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١٩	الأعمال التى أقوم بها هنا (فى هذا القسم) سوف تحسن قطعاً تطلعاتى الوظيفية المستقبلية			
٢٠	هناك تأكيدات كبيرة هنا (فى هذا القسم) على تلقين المواقف المهنية الصحيحة (خلال المحاضرات و السكاشن)			
٢١	المحاضرون هنا (فى هذا القسم) يعطون الإنطباع أنهم ليس لديهم أى شيء يتعلموه من الطلاب			
٢٢	أغلب أعضاء هيئة التدريس فى هذا القسم يبدو أنهم يتهيأون لتدريسهم تماما			
٢٣	المحاضرون فى هذا القسم يجيدون الانحدار بمستوى التدريس للمستوى المناسب لنا			
٢٤	أعضاء هيئة التدريس هنا (فى هذا القسم) يبذلون مساعى حقيقية لفهم الصعوبات التى ربما تواجه التلاميذ أثناء عملهم			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
٢٥	المحاضرون فى هذا القسم دائماً جـاهزون لتقديم المساعدة و النـصيحة عـن طـرق الاستذكار			
٢٦	هناك فرصة حقيقية فى هذا القسم للطـلاب أن يختاروا موضوعات محددة يرغبون فى دراستها			
٢٧	القسم حقيقة يشجعنا على تنميـة اهتماماتنـا الأكاديمية بقدر ما يمكن			
٢٨	نحن نأخذ العديد من الأختيارات هنا (فـى هذا القسم) فى العمل الذى نؤدية			
٢٩	هذا القسم يعطيك فرصة لأسـتخدام طـرق التدريس أو الشرح التى تناسـب طريقتـك الخاصة فى التعلم			
٣٠	الطلاب لديهم حرية كبيرة فى كيفية تعلمهـم فى هذا القسم			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
٣١	أغلب أعضاء هيئة التدريس هنا فى هذا القسم يتقبلوا اقتراحات الطلاب المتعلقة بتغيير طرقهم فى التدريس			
٣٢	أعضاء هيئة التدريس عادة يتشاوروا مع الطلاب قبل اتخاذ قرارات متعلقة بكيفية تنظيم المقرر الدراسى			
٣٣	أغلب المحاضرون هنا (فى هذا القسم) يبذلون محاولات حقيقية جادة ليستطيعوا فهم الطلاب			
٣٤	المحاضرون فى هذا القسم يستمرون فى طريقهم لتكوين علاقات مودة مع الطلاب			
٣٥	المحاضرون فى هذا القسم عموماً يأخذون أفكار الطلاب و أهتماماتهم بجدية			
٣٦	كثير من الطلاب فى هذا القسم أصدقائى			
٣٧	الطلاب فى هذا القسم غالباً تجمعهم روابط اجتماعية			

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
٣٨	هذا القسم يغذى مناخ الصداقة الذى يساعد الطلاب ليفهموا بعضهم البعض			
٣٩	هذا القسم ينظم المقابلات و الأحاديث التى عادة تعد إعداد جيد			
٤٠	الطلاب فى هذا القسم كثيراً يناقشوا أعمالهم مع بعضهم البعض			

الجـــــزء الثاني (٢)

دراسات فى أنثروبلوجيا التعلم

الجـزء الثـاني (٢)

دراسات فـى أنثروبلوجيا التعلم

مقدمة:

تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنسانى واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معاً فى تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التى تكتفى بالتعرف على التغير فى السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التى تسعى للتعرف على الفروق فى العمليات المعرفية فى محاولة لتفسير التغير فى السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئه.

فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، إعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم، وإيجاد معانى جديدة، وتكوين الفلسفة الشخصية Personal Philosophy . *(لويس Lewis ، ١٩٩٤: ٣٨٧)*

هذه التصورات الكيفية تعد انعكاساً للتطورات الحديثة فى علم النفس المعرفى ونماذج تجهيز المعلومات، والتى تسعى لمواجهة المشكلات التى تحاصر البحث التربوى، مما أسفر عن ذلك ظهور عدد كبير من الدراسات التى تسعى لفهم العمليات العقلية المعرفية المستخدمة فى التعلم الأنسانى.

وتعتبر هذه الدراسات المحاولات الأولى لفحص ما يسمى علم عادات

تعلم الإنسان Anthropology of Learning أو علم وصف ظاهرات التعلم Phenomenology of Learning ، الخاص بكيفية عمل الطلاب داخل المهام الأكاديمية، العوامل داخل البيئة الأكاديمية التى تؤثر فى طرقهم فى الدارسة، والتغيرات المعرفية التى تحدث لدى الطلاب أثناء سنوات دراستهم .

(كنابر وكرو بلى Knapper & cropley ، ١٩٨٥: ١٥٦)

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى فهم المعلومات وتكوين المفاهيم والمبادئ، وتعرض الدراسة الحالية لتصورين من هذه التصورات بغرض التحقق من العلاقة بين طرق التعلم (التى وصفها كل من التصورين) ونواتج التعلم، وكذلك لمقارنة بين صلاحية كل من التصورين فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، باستخدام التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم ولاستجاباتهم (الناتج)، وبذلك تتكون الدراسة الحالية من ثلاث دراسات نعرضها فى تتابع كما يلى:

١-مستوى المعالجة (فى ضوء تصور مارتون و سالجو) وعلاقته بناتج التعلم

الفروق الكيفية فى المعالجة:

من أهم الأفكار المطروحة فى بحوث التعلم الإنسانى خلال الربع الأخير من القرن العشرين، فكرة أن الطلاب يتبنون مستويات مختلفة للمعالجة أثناء محاولتهم دراسة الموضوعات الأكاديمية المختلفة، هذه الفكرة أقترحها فى البداية مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦، فالطلاب ربما يستخدموا إما مستوى سطحى للمعالجة مركزين على مواد التعلم نفسها

أو مستوى عميق للمعالجة مركزين على الغرض من المحتوى. بحوث متتالية عديدة أوضحت أن هذا التفرع الثنائي البسيط Simple dichotomy يمكن تعميمة على المجالات الأكاديمية المختلفة.

(ريتشاردسون Richardson ، ١٩٩٧: ٣٠١)

ففى خلال عامى ٧٦،١٩٩٧ أجريت مجموعة من الدراسات فى جامعة جوثينبرج بالسويد، مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦أ ، ١٩٧٦ب ، سفنسون Sevensson ١٩٩٧ ، فرانسون Fransson ١٩٧٧. بغرض بحث قراءة وفهم المقالات الأكاديمية، مستخدمة مدخل للبحث يختلف عن المداخل التقليدية التى تعتمد على المخرجات المقاسة كمياً، حيث إنها تبحث كيفية حدوث عمليات التعلم كما يصفها الطلاب.

فقد طلب من الطلاب قراءة مجموعة من المقالات الأكاديمية. وبعد الانتهاء من القراءة طلب منهم الإجابة عن بعض الأسئلة التى تتعلق بالنص، والبعض الآخر يتعلق بكيفية تناول الطلاب للنص، ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب، بغرض الكشف عن الفروق الوظيفية فى مستوى المعالجة، والتى من المحتمل أن تفسر الفروق فى ناتج عملية التعلم وقد كشفت نتائج تحليل المقابلات الشخصية – فى جميع الدراسات – عن مستويين مختلفين للمعالجة هما:

-المستوى السطحى للمعالجة Surface – Level Processing:

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذى يوجه إنتباهه نحو تعلم النص ذاته فى محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق المعزولة؛ لكى يعيد إنتاج

المادة منفصلا ذلك على فيديا. بما يعني أنه يكـون مـضطرا إلـى الإلتـزام بإستراتيجية التعلم الصم، مثل هؤلاء المتعلمين ربما يحلون المـشكلات لكـن بطريقة ميكانيكية، هؤلاء الطلاب يركزون على الكلمات فى النص أكثـر مـن الرسالة الباطنية (المعنى الكامن) Underlying Message .

(مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ أ :٧) (كنابر وكروبلى Knapper & Cropley ١٩٨٥ : ١٥٨). (روسـم وشـنك Rossum & Schenk ، ١٩٨٤ : ٧٣)

ويذكر وينشتين وهيـوم Weinstein & Hume (١٩٩٨ : ٢٥،٢٤) أن تبنى إستراتيجيات التسميع لمهام التعلم يمكن أن تساعد الطلاب فى التركيز على انتقاء وتكرار المعلومات المهمة – من وجهة نظر الطالب – لتزيد الألفـه Familiarity والتذكر .

ويحـدد إيفـانز وهونـور Evans & Honour (١٩٩٧ : ١٣٢) خصائص التعلم السطحى كما يلى:

- يهدف ببساطه إلى إعادة إنتاج أجزاء من المحتوى .
- اكتساب الأفكار والمعلومات بسلبية .
- التركيز فقط على متطلبات القياس والتقييم .
- تذكر الحقائق والإجراءات بطريقة روتينية .

- المستوى العميق للمعالجة Deep- Level Processing :

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذي يوجه انتباهه نحـو المحتـوى

المقصود لمادة التعلم (ما دلالته)؛ أى أنه يجتهد للوصول للمعنى من خلال تبنى موقفاً استنتاجياً من المهمة فى محاولة للوصول إلى هدف المؤلف من النص عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التى تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط مع المعلومات السابقة؛ أى أنهم يركزون انتباههم فيما وراء النص.

(مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ أ : ٨) (كنابر وكروبلى Knapper & Cropley ، ١٩٨٥ : ١٥٨)، (روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

ويذكر وينشتين وهيوم Weinstein & Hume (١٩٩٨: ٢٩، ٣٣) أن تبنى إستراتيجيات التوسيع والتنظيم Elaboration & Organization لمهام التعلم تساعد الطلاب فى التركيز على المعلومات الواردة فى الموضوع الجديد وبناء معنى لها عن طريق ربطها بما تعلموه من قبل، أو استخدام مهارات الاستدلال لتحليلها وعمل ارتباطات داخلية، فالطلاب لا يمكن أن يكونوا سلبيين عقلياً عند استخدام هذه الاستراتيجيات بل يحتاجون إلى جهد معرفى إضافي ليكونوا فعالين، وبذلك تساعد هذه الاستراتيجيات على توسيع الذاكرة العاملة، وجعل المعلومات الجديدة متاحة للاستخدام فى المستقبل.

ويحدد إيفانزوهونور Evans & Honour (١٩٩٧: ١٣٧) خصائص التعلم العميق كما يلى:

- تهدف إلى فهم المادة المتعلمة.
- تفاعل نشط ونقدى مع محتوى المادة.

-ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات والخبرة السابقة.

-استخدام مبادئ التنظيم لتجميع الأفكار.

-ربط الشواهد بالإستخلاصات.

-فحص منطق البرهان.

ويؤكد كريك ولوكهارت ***Craik & Lockhart (١٩٧٢: ٦٧٥)*** في نظرية مستويات التجهيز على هذا التصور الخاص بتسلسل مراحل التجهيز، والذى يشار له غالبا كعمق فى التجهيز depth of Processing ، حيث التعمق الأكثر يدل على درجة أكبر من التحليل السيمانتى، فبعد أن يتم التعرف على المثيرات فإنها ربما تتعرض لتجهيز أكثر عن طريق الإثراء Enrichment أو التوسيع Elaboration .

ويحدد أيزنك و كين ***Eysenck & Kean (١٩٩٣: ١٥٠)*** الفروض النظرية التى أقترحها تصور مستويات التجهيز فيما يلى:

-مستوى أو عمق التجهيز الذى يتعرض له المثير له تأثير جوهرى على القدرة على تذكره.

-مستويات التحليل الأعمق تنتج أثار ذاكره أكثر توسيعاً وأطول دواماً وأقوى مما تفعله مستويات التحليل الهامشية أو السطحية.

ويرى الباحث أن هذا الوصف للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادى القطب، يتم التقدم عليه

من المستوى السطحى للمعالجة، حيث التركيز على التفاصيل، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد فى محاولة للوصول إلى فهم عام للنص.

الفروق الكيفية فى ناتج التعلم:

فى عام ١٩٧٥ قام سالجو Saljo بتحليل كيفى لإجابات الطلاب عن أسئلة التذكر الحر لمقال أكاديمى بعد دراسته، أسفر هذا التحليل عن تحديد ثلاثة مستويات للناتج هى:-

-الإشارة العابرة Mentioning

وفيه يذكر الطلاب أن المؤلف ناقش مشكلات محددة دون ذكر أية معلومات.

-الوصف Describing

وفيه يقدم الطلاب وصفاً مفصلاً جداً ودقيقاً للمقدمة المنطقية، ثم يتركون الجزء الأكثر أهمية (الاستنتاجات) والتى يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة.

-التوجه إلى الخاتمة Conclusions – Oriented

وفيه يقدم الطلاب تعليلاً للمحتوى المقصود، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله فى نص محدد، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التى يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

(فرانسون Fransson ، ١٩٧٧: ٢٤٩، ٢٥٠)

وقد توصلت دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ وفرانسون ١٩٧٧ إلى ثلاثه مستويات للناتج مماثلة تماماً للمستويات التى حددها سالجو، مما يؤكد على أن وصف الفروق الكيفية فى ناتج التعلم يتبع نفس النموذج الهرمى الذى حدده سالجو من قبل.

مشكلة الدراسة:

يذكر مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ: ٧) أنه إذا وجدت فروقاً كيفية فى ناتج التعلم، فمن الواضح أنه توجد فروق مناظرة فى مستوى المعالجة (بمعنى وجود اختلاف فى الطريقة التى يتناول بها الطلاب مهام التعلم).

وقد تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات نذكر منها مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤، بغرض بحث العلاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج وقد كشفت نتائجها جميعاً عن وجود هذه العلاقة بالرغم من اختلاف مواد التعلم المستخدمة فى كل منها.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالإضافة إلى مجموعة الدراسات الأجنبية التى سبق ذكرها، هناك دراسة عربية واحدة - فى حدود علم الباحث - هى دراسة مرزوق عبد المجيد ١٩٩١، والتى أجريت على عينة من طلاب الجامعة فى السعودية، والتى حاولت دراسة العلاقة بين إستراتيجية المعالجة ونوعية الأداء (الناتج) من خلال تحليل طرق تعلم الطلاب لقصة أهل الكهف، والتى أكدت نتائجها وجود هذه العلاقة، إلا أن الباحث الحالى يأخذ على هذه الدراسة اعتمادها على قصة أهل الكهف التى سبق لهؤلاء الطلاب دراستها وقراءة الهدف والاستخلاص النهائى منها فيما سبق.

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الافتراض الخاص بوجود علاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج، باستخدام مقال أكاديمى لم يسبق للطلاب – عينة الدراسة – قراءته من قبل.

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالى:

هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مستويات المعالجة (كما وصفها مارتون وسالجو) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو)؟

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٤٠) طالبا وطالبة من طلاب كليات التربية، منهم (٧٣) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية البنات جامعة عين شمس منهم (٢٣) من الذكور و (٥٠) من الإناث، كلهم من خريجى كليات التربية والتربية النوعية، متوسط أعمارهم (٢٧,٧ سنه) وانحرافه المعيارى (٢,٥).

أما باقى عينة الدراسة فكانت من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بينها (٢٩) طالبه بالفرقه الرابعة متوسط أعمارهم (٢٠,٩ سنه) وانحرافهم المعيارى (٠,٤ سنه) و (٣٨) طالبة بالفرقة الثانية متوسط أعمارهم (١٨,٥ سنه) وانحرافهم المعيارى (٠,٦٦ سنه).

إجراءات الدراسة:

-قام الباحث بإعداد مقال يتناول فيه اتجاهين رئيسيين لتدريس العلوم هما الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفى موضحاً الفلسفة التى يستند إليها كل من

الاتجاهين. مستعرضاً آراء ومواقف مجموعة كبيرة من العلماء من كل منهما، وموضحا مميزات وعيوب كل من الاتجاهين، والمشكلات التى تواجه القائم بالتدريس عند تبنى أى من الاتجاهين، وقد تكون المقال من ست صفحات.

-طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة أن يقرأ المقال – فى جلسة خاصة لكل طالب – وبعد انتهاء الطالب من قراءة المقال، طلب الباحث منه تلخيص المقال، ووضع عنوان له، ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى الناتج.

-ثم طلب الباحث من كل طالب – فى نفس الجلسة – أن يصف طريقته فى قراءة المقال مستعيناً ببعض العمليات التى تستخدم فى القراءة مع ذكر مثال يوضح كيفية استخدامه لكل عملية، وهذه العمليات هى:-

-تعاملت مع كل جزء من أجزاء المقال بشكل منفصل عن الجزء السابق والتالى.

-لفت نظرى بعض المعلومات والتفاصيل فحاولت حفظها.

-أدركت منذ البداية أنه سيطلب منى تسميع المقال فركزت على حفظ بعض الأجزاء التى شعرت بأهميتها.

-ركزت على الوصول إلى ما يريد المؤلف أن يصل إليه.

-لفت نظرى أن بعض العلماء ذكروا آراء متناقضه.

-حاولت تجميع الآراء المتشابهة.

-شغلنى أن أعرف موقف المؤلف من الآراء المختلفة التـــى عرضـــها فى المقال.

-كثير من الآراء التى تم عرضها لا تتفق مع الواقع التعليمى.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى المعالجة.

-وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى على جميع أفراد العينة، والـــذى اســـتغرق سبعة شهور، قام الباحـــث بتحليل ملخصات الطلاب وطرقهم التى وصفوها فى القراءة، للوقوف على كل من مستوى الناتج ومستوى المعالجة الخاص بكل طالب، وقد اتضح من هذا التحليل ظهور بعض الحـــالات التـــى لـــم يستطع الباحث تحديد مستوى المعالجة الخاص بكل منها.

-قام الباحث بعرض نتائج التحليل على إثنين من الباحثين(*) المتخصصين فـــى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد أتفـــق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لاستجابات (١١٩) فـــرداً مـــن أفراد العينة بنسبة (٨٥%) وكان الاختلاف على نتائج تحليله لاســـتجابات (٢١) فرداً تم الاتفاق على أن لهم مستوى معالجة غير واضح، ولم يحدث أى اختلاف بخصوص مستوى الناتج.

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من:

-د. محمد أحمد ابراهيم أستاذ علم النفس المساعد بكلية تربية بنها.

-د. صلاح الدين عبد القادر مدرس علم النفس بكلية التربية النوعية ببنها.

نتائج الدراسة:

للكشف عن العلاقة بين متغيرى الدراسة مستوى المعالجة ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول التالى الذى يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم فى كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (١) تكرارات الأفراد فى كل من مستويات المعالجة ومستويات الناتج

		مستوى المعالجة		
		سطحى	عميق	غير واضح
مستوى الناتج	الإشارة العابرة	١٥	٢٩	١٢
	الوصف	١٩	٢٩	٣
	التوجه إلى الخاتمه	٥	٢٢	٦

وقد تـم الاعتماد على حساب نسبة الأرجحيـة لمربـع كـاى Chi square Likeliheed- Ratio بدلاً من الاعتماد على اختبار مربع كاى لبيرسون الذى يتأثر تأثراً كبيراً بحجم العينة، نظراً لأنه (نسبة الأرجحيـة) يؤدى إلى نتائج أكثر دقة من مربع كاى بخاصة فى حالة العينات الصغيرة والمتوسطة.

(صلاح علام، ١٩٩٣: ٤٥٩)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية[*] (٩,٨٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيرى مستوى المعالجة ومستوى الناتج.

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتران Cramer's Contingency Coefficient لأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتران وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,١٩) وهى قيمة ضعيفة على الرغم من أن الاقتران دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم و شنك ١٩٨٤، ومرزوق عبد المجيد ١٩٩١.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة العمليات العقلية التى يقوم بها كل من الطلاب الذين يتبنون مستوى سطحى فى المعالجة وهؤلاء الذين يتبنون مستوى عميق، حيث يسعى الطلاب ذوو المستوى العميق إلى فهم النص من خلال التناول الناقد لأجزائه وللأفكار المطروحة فيه فى محاولة للوصول إلى مجموعة من الإستخلاصات التى تؤيدها الحجج والشواهد الواردة بالنص وهذا ما يتضح من خلال تعليق أحد الطلاب الذين تبنوا مستوى عميق فى معالجة المقال، وهذا الطالب تم إعتباره توصل إلى أعلى مستوى للناتج (التوجه إلى الخاتمه):

---

[*] تم إجراء هذا التحليل على الحاسب الآلي باستخدام حزمة البرامج الاحصائية المسماة Spss الإصدار (٦).

"إننا لا نستطيع أن نحكم بأن أحد الاتجاهين التسلطى أو الكشفى فى التدريس أفضل من الأخر فكل منهما يصلح لتحقيق بعض أهداف التدريس، التى لا يمكن الاستغناء عنها، وأيضاً يصعب على كل منهما تحقيق بعض الأهداف الأخرى وكلا نوعى الأهداف مهم ويجب تحقيقه، وهناك بعض الصعوبات التى تواجه كلا منهما وبخاصة الاتجاه الكشفى مما يحد من إمكانية استخدامة بشكل مستمر، فلا يجب أن يعيد كل طالب أكتشاف كل المعارف كما يقول المؤلف متفقاً مع أوزبل ومختلفاً مع برونر، ولكنى اختلف مع أوزبل فى امكانية حدوث أكتشاف بدون فهم".

ويسعى الطلاب ذوو المستوى السطحى فى المعالجة إلى حفظ أكبر قدر من المعلومات الواردة فى المقال استعداداً لتذكرها فيما بعد، وهذا ما يتضح من خلال وصف إحدى الطالبات لطريقتها فى التعلم.

"بصراحة المقال كان طويل والآراء المذكورة فيه كثيرة جداً وأسماء علماء كثير، والوقت لم يكن كاف لحفظها كويس، وشعرت فى النهاية أن المؤلف يريد أن يقول إن الاتجاهين فاشلان فى التدريس، وأدركت أنه بيغير رأيه، وليس له موقف واضح من الاتجاهين".

وقد أدت العمليات العقلية التى يستخدمها كل مجموعة من الطلاب أن (٢٧,٥%) من الطلاب الذين تبنوا المستوى العميق فى المعالجة توصلوا إلى أعلى مستوى للناتج (التوجه إلى الخاتمة) فى حين توصل إلى هذا المستوى من مستويات الناتج (١٢,٨%) من الطلاب الذين تبنوا مستوى سطحى فى المعالجة.

وقد يرجع ضعف العلاقة بين المتغيرين – بالرغم من الدلالة الإحصائية– والذى توضحه قيمة معامل الأقتران لكرامر (٠,١٩) إلى التوجه غير الجاد أو نقص دافعيه بعض الطلاب نحو قراءة المقال، فقد تبين للباحث أثناء مناقشاته مع الطلاب أن بعضهم تعامل مع المقال باهتمام شديد، والبعض الآخر لم يظهروا نفس الدرجة من الاهتمام، اكتفوا بتقليب صفحات المقال ومحاولة التقاط بعض الأفكار بسرعة، ويتضح ذلك من النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من مستويات الناتج (٣٦,٣%) من طلاب المستوى العميق فى المعالجة، (٣٨,٥%) من الطلاب الذين تبنوا مستوى سطحى فى المعالجة، إلا أن هؤلاء الطلاب قاموا بوصف طريقتهم العامة فى تعلم أى موضوع جديد مما أدى إلى ضعف العلاقة بين المتغيرين فى الدارسة الحالية.

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب الطلاب الذين توصلوا إلى مستوى الوصف (من مستويات الناتج) قد أبدوا انزعاجهم – أثناء المقابلات الشخصية – من كثرة الآراء المتعارضة حول كل قضية من القضايا التى تعرض لها المقال بالرغم من التأييد المنطقى لكل من هذه الآراء، على العكس من طرق عرض الموضوعات الأكاديمية فى الكتب الدراسية والتى يتبنى فيها المؤلف عادة رأيا واضحاً يسعى لإثباته طوال المقال مع ذكر الحجج المؤيدة له فقط، مما أدى إلى إحساس هؤلاء الطلاب بالتشتت فاضطروا لحفظ أجزاء المقال دون تجميع أو تفنيد لها.

٣-استراتيجية التعلم (في ضوء تصور باسك) وعلاقتها بناتج التعلم

استراتيجيات التعلم:

بإستخدام تقنيات بحثية مختلفة – عن تلك التـى اسـتخدمها مـارتون وسالجو وزملاؤهم – قدم عالم النفس البريطانى باسـك Pask ١٩٧٦ بعـض الأفكار حول الطرق المختلفة التى يحاول بها الطلاب أن يشيدوا أبنية لتفسير المفاهيم والظواهر التى يدرسوها، حيث تتضح إستراتيجيات التعلم من تعليقات وإجابات المتعلم– عند استخدام استراتيجية التدريس المرتد–، أو مـن خـلال متابعة تقدم الطالب أثناء تعلمه بواسطة عمل سلسلة من الأزراء الكهربائيـة ، التى تظهر عن طريق الإضاءة ما هى مهمة تعلمه الحالية.

وقد قام باسك Pask بدفع الطلاب للعمل مـن خـلال إسـتراتيجياتهم الخاصة فى التعلم، ومن خلال تعليقاتهم تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم، وقد أطلق عليهم باسك كلى Holist ومتسلسل Serialist .

(باسك Pask ١٩٧٦)

ويشير باسك Pask (١٩٧٦ : ١٣٠) إلى أن الكلى يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكى يتعلم الموضوع الاساسى، بينما نجـد المتسلـسل لا يتحرك إلى موضوع آخر إلا حينما يكون مركزاً تماما على الموضوع الذى يدرسه الآن، فالكليون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات، بينما نجد المتسلسلون يصفون فقط الموضوع الذى يشيدوا له نموذج تفسيرى.

ويذكر دينيس تشيلد (١٩٨٣: ٢٣٦) أن "باسك" يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكليون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية فى سياق (ذو التفكير المسلسل)، ويبدو التمييز واضحا فى الأشخاص الذين يحاولون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

فالمتسلسل يميل إلى معالجة المعلومات أو تجهيزها فى أجزائها المكونه. أما الكلى فيميل إلى أن يحتفظ بتصور عام للموضوع، فهما يعكسان ميلا فردياً للاستجابة لمهمة التعلم إما بأستراتيجية كلية Holistic strategy تسعى للتحقق من الفروض (Hypothesis – Led) أو بإستراتيجية مركزة Focused strategy تتميز بالعمل خطوه بخطوه.

(راينر وريدينج Rayner & Riding ، ١٩٩٧: ١٠)

ويذكر شمك Schmeck ١٩٨٨ أن الأفراد المتسلسلين يركزون انتباههم على تذكر التفاصيل فلهم اهتمام بالعمليات والإجراءات والطرق المناسبة للعمل، أما الكليون فيوجهون أنتباههم نحو عمل مسح يقود إلى تكوين انطباعات عامة Global Impressions .

فى (سادلر Sader ، ١٩٩٧ : ٥٥)

ويصف "مارتون" Marton (١٩٨١ : ٣٢٥) المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضا بسيطة، ويركز على صفة واحدة للمهمة،

أما الكلى فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت٠

ويرى "باسك Pask " (١٩٧٦: ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق، سواء بالفصل أو الدراسة الذاتيه، فسنجد بعض الطلاب يميلون إلى ان يعملوا مثل الكلين "متعلمين بالفهم" Comprehension Learners " وآخرين مثل التسلسلين "متعملين بالعمليات Operation Learners ٠

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع، فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف الفعال٠

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد، طرق، تفصيلات، لكن غالبا يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم اعدادهم معا ؟٠ فهم فى الغالب لهم صورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الاجراء الفعال، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الاجراء شرط أساسى لفهم أى موضوع٠

ويذكر "باسك Pask " (١٩٧٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمه ببناء أوصاف لما أمكن معرفته، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة بفهم التفاصيل الاجرائية، والميل إلى استخدام أى من استراتيجيات التعلم (بالفهم – بالعمليات) يؤدى إلى أحد أمراض التعلم Learning pathologies ، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الاجرائى يؤدى إلى التجول حول الفكرة Globe

Trotting والتعلم بالعمليات الذى يكون غير مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدى إلى عدم البصيرة "Improvidence" ٠

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨ : ٢٥٧)

ويرى "دانيال Daniel " (١٩٧٧: ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عمودياً على مخطط المجال بدون أن يكون قادراً على نقل فهمه إلى مناطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بلا امعان، فيرى تشابهات فى كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أى مفهوم بشكل اجرائى ٠

ويؤكد "باسك Pask " (١٩٧٧) على أهمية التنوع فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير ميال للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبنى أوصافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال، لكنه يخضع الفروض للاختبار، ويتحقق اجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التى تم التمكن منها إجرائيا) مشابهة لقطاع آخر سبق تعلمه٠

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨: ٢٥٨)

ويشير "سادلر Sadler " (١٩٩٧: ٥٥) إلى أن التكامل بين الأداء الكلى والمتسلسل ينتج إستراتيجية مرنة تمثل الأداء العقلى التام Whole – brain functioning ، وهو المفضل عن كل من الأداء الكلى أو التحليلى٠

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف إستراتيجيات التعلم عند "باسك"

على أنيا، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفهما "باسك" (١٩٧٦ : ١٣٠) "Mutually Exclusive Classes" •

فكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل أكثر فى إحدى الطبقتين، ويتحرك فيها بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد فى الطبقة الأخرى، وإن كل لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة•

كما أن انعدام تواجد الطالب فى أحدى الطبقتين يؤدى إلى اصابته بأحد أمراض التعلم، فانعدام الأداء المتسلسل يؤدى إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة)، وأنعدام الأداء الكلى يؤدى إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة)•

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك فى أى منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلا•

مشكلة الدراسة:

ظل علماء النفس لعدة عقود ينظرون إلى التعلم بوصفه تغيراً فى السلوك الملاحظ الناتج عن الممارسة ومع تزايد سيادة الاتجاه المعرفى، لم ينكر علماء النفس المعرفيين أن التعلم هو تغير فى السلوك الملاحظ لكنهم يرون أن هذا التغير ناتج عن التغير فى البناء المعرفى للفرد من حيث كم المعرفة وكيفية تنظيمها• **(فتحى الزيات، ١٩٩٥، ٣١٥)**

وفى محاولة للكشف عن العلاقة بين ناتج التعلم واستراتيجية التعلم التى يتبناها طلاب الجامعة البريطانيين أجرى باسك ١٩٧٦ دراسة أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة أخرى – فى حدود علم الباحث– اهتمت بدراسة العلاقة بين استراتيجية التعلم (فى ضوء تصور باسك) وناتج التعلم، بالرغم من اهتمام العديد من الباحثين بأفكار باسك عن التعلم وتضمنينهم لتصورة فى نماذجهم التى وضعوها لوصف التعلم الإنسانى فيما بعد مثل أنتوستل Entwistle، بيجز Biggs، وشمك Schmeck.

(وليد القفاص، ١٩٩٣: ٣٦-٥٠)

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الأفتراض الخاص بوجود علاقة بين استراتيجية التعلم ومستوى الناتج.

وتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالى:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم (كما وصفها باسك) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو)؟

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على نفس العينة التى تم اجراء الدراسة الأولى من هذه السلسلة عليها، والتى تكونت من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كليات التربية.

إجراءات الدراسة:

-تم استخدام نفس المقال المستخدم فى الدراسة الأولى من هذه السلسلة من الدراسات.

-فى نفس الجلسة التى أجريت لكل طالب، والتى قام فيها الطالب بقراءة المقال ثم تلخيصه ووضع عنوانا له، قام الطالب بوصف طريقته فى التعلم مسترشداً ببعض العمليات المستخدمة أثناء القراءة (والتى ترشد الباحث إلى تحديد إستراتيجية التعلم فى ضوء تصور باسك)، حيث تجدر الإشارة إلى أنه قد تم تحليل استجابات نفس الطلاب فى ضوء تصور مارتون وسالجو فى الدراسة الأولى وفى ضوء تصور باسك فى الدراسة الثانية، وهذه العمليات هى:

-حاولت دراسة كل فقرة من فقرات المقال جيداً قبل الانتقال للفقرة التالية.

-ركزت على حفظ بعض الأجزاء التى شعرت بأهميتها.

-أحسست أن المقال يتكون من مجموعة من المقاطع التى لا تربط بينها أى علاقة.

-حاولت أن أخذ فكرة عامة عن المقال فى البداية.

-شعرت أن أجزاء المقال تشمل أراء متعارضة فركزت على هذه الاختلافات.

-أحسست أن المؤلف لم يصل إلى نتائج منطقية بعد عرضه للآراء المختلفة.

-كل ما شغلنى أثناء القراءة أن أصل إلى الرأى النهائى لمؤلف المقال بصرف النظر عن الآراء المعروضة.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجية التعلم.

-وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى وتحليل الاستجابات، تم عرض نتائج التحليل على أثنين من الباحثين المتخصصين فى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد أتفق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لأستجابات (١٣٨) فرداً من أفراد العينة بنسبة (٩٨,٦%)، وكان الاختلاف على نتائج تحليل استجابتى طالبين تم الأتفاق على أن لهم إستراتيجية تعلم غير واضحة، ولم يحدث أى أختلاف بخصوص مستوى الناتج كما سبق أن ذكرنا فى الدراسة الأولى.

نتائج الدراسة:

للكشف عن العلاقة بين متغيرى الدراسة إستراتيجية التعلم ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول التالى الذى يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم فى كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (٢) تكرارات الأفراد في كل من استراتيجيات التعلم ومستويات الناتج

مستوى الناتج		استراتيجية التعلم				
		التجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضح
	الاشارة العابرة	٥	١٦	١٧	١٦	٢
	الوصف	–	٤	٢٧	٢٠	–
	التوجه إلى الخاتمه	–	٩	١٩	٥	–

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة باستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاى التى تنص على أنه لا يجب أن تقل التكرارات المتوقعة عن (٥) فى أكثر من ٢٠% من الخلايا. (عبد الرحمن عدس، ١٩٩٧: ١١٧)

(زكريا الشربينى، ١٩٩٠، ١٥٧)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (٢٥,٦٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) بدرجات حرية (٦)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيرى استراتيجية التعلم ومستوى الناتج.

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتران الذى بلغت قيمته (٠,٣١) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باسك ١٩٧٦، وتؤكد على أن الفروق فى مستوى الناتج ترجع إلى الفروق فى استراتيجيات التعلم التى يستخدمها الطلاب.

وباستخدام مربع كاى لعينة واحدة للمقارنة بين تكرارات استراتيجيات

التعلم فى كل مستوى من مستويات الناتج منفردا، أوضحت نتائجه عدم وجــود فروق بين استراتيجيات التعلم (التجول حول الفكرة (أحد أمــراض الــتعلم) – الكلية – التنوع – التسلسل) فى مستوى الإشارة العابرة، وبالرغم من أن هــذه النتيجة تتفق مع التجول حول الفكرة؛ حيث يسعى هؤلاء الطلاب إلــى تكــوين فكرة عامة سريعة عن موضوع المقال دون بذل أيه محاولة لاستيعاب التفاصيل الواردة بالمقال، كما أنها تتفق إلى حد ما خصائص الاستراتيجية الكلية، والتى توقف (١٦) فرد من إجمالى الأفراد الذين تبنوا هذه الاستراتيجية بنسبة (٥٥%) عند هذا المستوى (الإشارة العابرة) من مستويات الناتج، حيث يسعى الأفــراد الذين يتبنوا هذه الاستراتيجية الكلية إلى تكوين انطباع عام عن موضوع المقال ثم يبدأون فى دراسة التفاصيل، إلا أنه من الواضح أن هــذه المجموعــة مــن الطلاب اكتفوا بتكوين الانطباع العام أو أن محاولتهم لدراسة التفاصيل لم ترق بهم لمستوى الوصف (المستوى الثانى من مستوى الناتج) نتيجة لعدم الاكتراث أو طول المقال مع نقص دافعيتهم لدراسته كاملاً بجدية، وبالرغم من أن عــدد الطلاب المتنوعين الذين توقفوا عند هذا المستوى من مستويات الناتج يــشكلون نسبة (٢٧%) فقط من اجمالى الطلاب المتنوعين إلا أن هذا العدد (١٧) فــرداً أستوقف الباحث طويلاً أثناء المقابلات الشخصية وأثنــاء التحليــل، وانتهــت ملاحظات الباحث إلى تقسيم هؤلاء الطلاب إلى عدة مجموعــات: المجموعــة الأولى (١٢ فرداً) أصيبوا بحالة من التشويش أثناء قراءتهم للمقال نتيجة تعجلهم فى وضع فروض مع بدايات قراءتهم للمقال، ولم يستطيعوا إثبات أغلبها، حيث لم تؤيد الأراء الواردة فى المقال بعد ذلك أى من هذه الفروض فلاهم استطاعوا الوصول إلى استخلاص عام من المقال، ولا عكفوا علــى دراســة التفاصــيل

بمعزل عن بعضها، وقد اتضح للباحث ذلك من خلال تعليق أغلبهم بأنهم كانوا بحاجة إلى قراءة المقال أكثر من مرة، لأن الخط الذى سار فيه المقال لم يكن كما توقعوا ، أما المجموعة الثانية وقد بلغ عددهم ثلاثة أفراد، فقد اتضح من تعليقاتهم أن أهم ما شغلهم أثناء قراءتهم للمقال هو جدوى هذا الإجراء وأهميته وعائدة عليهم مما يؤكد على نقص دافعيتهم نتيجة إحساسهم بعدم أهمية المقال بالنسبة لهم، أما المجموعة الثالثة والتى كان عددها فردين فقط فقد أشاروا إلى أن كثرة الأراء والتفاصيل و أسماء العلماء الواردة فى المقال أوحت إليهم أن المطلوب تكوين انطباع عام فقط مثلما يحدث عند قراءة المقالات فى الصحف اليومية، أما الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة (المستوى الأول من مستويات الناتج) فقد اتضح من تلخيصاتهم للمقال (بالرغم من طولها) حدوث خلط وتشويش بين أسماء العلماء، وكذلك الأفكار الواردة فى المقال فكانت الملخصات عبارة عن عناوين رئيسية للموضوعات المطروحة فى المقال مع ذكر تفاصيل خطأ تحت كل من هذه العناوين فتم تصنيفهم فى مستوى الإشارة العابرة.

وفى مستوى الوصف أوضحت نتائج اختبار مربع كاى لعينة واحدة للفروق بين تكرارات استراتيجيات التعلم (الكلية – التنوع – التسلسل) أن قيمة مربع كاى كانت (١٦,٣٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) حيث شكل المتنوعون نسبة (٥٣%) من اجمالى طلاب هذا المستوى يليهم المتسلسلون بنسبة (٣٩%) فى حين شكل الكليون نسبة (٨%) وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع خصائص هذه الاستراتيجيات، حيث يجمع التنوع بين خصائص الكلية والتسلسل فكان من الطبيعى أن يستطيعوا تقديم وصف جيد للأفكار الواردة

بالمقال ذلك بالرغم من أنهم لم يتمكنوا من تقديم استخلاصات واضحة لما ورد بالمقال مما قد يرجع إلى تصورهم أن المطلوب هو استرجاع المقال كما هـو أو على الأقل أغلب الأفكار والأراء الـواردة فيـه، أمـا بالنـسبة للطـلاب المتسلسلين فهم ميالين إلى دراسة التفاصيل الجزئية جيداً قبل تكوين استخلاص عام وهو ما لم يتمكن أغلبهم منه نتيجة لطول المقال وكثرة الأفكار المطروحة فيه، وقد انعكس ذلك على أن عدد الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عنـد هـذا المستوى من مستويات الناتج شكلوا نـسبة (٤٩%) مـن أجمـالى الطـلاب المتسلسلين، أما عن الطلاب الكليون فكان من الطبيعى أن يندر وجودهم عنـد هذا المستوى من مستويات الناتج حيث تمثل دراسة التفاصيل الاهتمام الثـانى عندهم بعد تكوين الانطباع العام، وتجدر الاشارة إلى عـدم توصـل أى مـن الطلاب المصابين بمرض التجوال حول الفكرة إلى هذا المـستوى (الوصـف) من مستويات الناتج كنتيجة لعدم محاولة هؤلاء الطلاب التعـرض للتفاصـيل الواردة بالمقال.

وتشير نتائج اختبار مربع كاى لعينة واحدة فى مستوى التوجـه إلـى الخاتمه (أعلى مستوى من مستويات الناتج) إلـى وجـود فـروق دالـة بـين استراتيجيات التعلم (الكلية – التنوع – التسلسل) حيث بلغت قيمة مربـع كـاى (٩,٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيـث يـشكل الطـلاب المتنوعـون (٥٧,٥%) من أجمالى الطلاب الذين توصلوا إلى هذا المستوى من مـستويات الناتج، يليهم الكليون الذين يشكلوا نسبة (٢٧,٣%) وأخيراً المتسلسلون الـذين يشكلون نسبة (١٥,٢%) من أجمالى الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى مـن مستويات الناتج، وترجع هذه النتيجة إلى خصائص استراتيجية التنـوع التـى

تسعى إلى الوصول لاستخلاصات عامة مع الإلمام بالشواهد والتفاصيل والحجج التى تؤيد هذه الأستخلاصات ، حيث يقوم هؤلاء الطلاب بدراسة ناقدة للأفكار المطروحة بالمقال فى محاولة لتجميع هذه الأفكار وتنظيمها وصولاً للخلاصة المؤيدة بالحجج والاسانيد.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج تحليل البروتوكولات فى الدراسة الحالية لم تسفر عن الكشف عن أى من الطلاب المصابين بمرض عدم البصيرة (الشكل المتطرف لإستراتيجية التسلسل)، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط موضوع المقال المستخدم فى السلسلة الحالية بالتخصص الدراسى للطلاب أفراد العينة.

كما يود الباحث أن يشير إلى أن التحليلات الحالية أوضحت أن العوامل الدافعية توجه إلى حد كبير استراتيجية التعلم التى يتبناها الفرد أثناء دراسته لموضوع جديد، بل يمكننا ملاحظة أن هذه العوامل الدافعية تشكل نسبة كبيرة من التباين فى مستوى الناتج، وهو ما يجب مراعاته ووضعه موضع البحث والاهتمام، لأنه لم يكن من اهتمامات الدارسة الحالية.

٣-الفحص الأمبريقي لصلاحية كل من تصوري مارتون وباسك في وصف طرق تعلم الطلاب المصريين

مقدمة:

فى الدراستين الأولى والثانية من دراسات هذه السلسلة تم عرض تصورين من التصورات الكيفية التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلم موضوعات جديدة، وتسعى الدراسة الحالية إلى

المقارنة بين صلاحية التصورين فى وصف طرق التعلم التى يستخدمها طلاب الجامعة، فى ضوء مجموعة من المحكات التى أقترحها الباحث.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة- فى حدود علم الباحث - سعت إلى المقارنة بين تصورين من التصورات التى تصف عمليات واستراتيجيات التعلم باستخدام التحليل الكيفى لاستجابات الطلاب.

محكات المقارنة:

١-قدرة النموذج على وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب:

أشارت نتائج التحليل الكيفى لاستجابات الطلاب فى دراسة فرانسون Fransson ١٩٧٧ إلى وجود مستويين للانتباه بالإضافة إلى مستويين للمعالجة، فنجد داخل كل مستوى للمعالجة بعض الطلاب يعملون بتركيز شديد، بينما آخرون بدا أنهم مقتنعون بتكوين إنطباع عام.

ويرى الباحث أن هذه الملاحظة التى توقف عندها فرانسون، والتى ربما لم يلتفت اليها مارتون وسالجو – بالرغم من ظهور عدد من الحالات تم تصنيفهم وفقاً لمستوى المعالجة إلى غير واضح فى كل من دراستيهما- تؤكد على عدم قدرة هذا التصور على وصف طرق تعلم جميع الطلاب.

وبالرغم من أن نتائج التحليل الكيفى لاستجابات الطلاب أثناء التدريس المرتد فى دراسة باسك ١٩٧٦ لم تسفر عن ظهور أية حالة تبنت استراتيجية تعلم غير واضحة، إلا أن تكرار التجربة على عينات أخرى ربما قد يسفر عن ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تهدف إلى المقارنة بين

صلاحية كل من التصورين فى وصف طرق تعلم جميع الطلاب المصريين، فكان ذلك هو المبرر لأتخاذ هذا المحك والذى يعنى تفضيل التصور الذى نستطيع من خلالة وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب المصريين، والذى يعنى أن هذا التصور أكثر شمولاً فى وصف طرق تعلم هؤلاء الطلاب.

٢-ثبات طريقة التعلم رغم أختلاف محتوى المهمة:

تذكر برومبى Brumby (١٩٨٢: ٢٤٥) أن بعض الباحثين يعتقدون أن طريقة التعلم ربما ترتبط بمحتوى المهمة أكثر من كونها خاصية ثابته لدى الطلاب، فى حين يؤكد أغلب الباحثين على الثبات النسبى لأستراتيجيات التعلم.

وقد قامت برومبى Brumby ١٩٨٢ بإجراء دراسة بغرض المقارنة بين إستراتيجيات تعلم طلاب البيولوجى فى إحدى الجامعات البريطانية لثلاث مهام، إثنتان منها مرتبطتان بالمحتوى الدراسى (مشكلة المناعة - مشكلة الصخور) والثالثة متحررة من المحتوى (مهمة الشكل البيانى)، وقد تم تحليل استجابات الطلاب فى ضوء مكونين أساسيين هما: أسلوب إدراك المشكلة (متسلسل، كلى، متنوع)، وأسلوب الدمج فى البنية المعرفية الراهنة (تعنى به تفسير وجود الشكل على هذه الصورة) وقد تم تصنيف الطلاب وفقاً لأسلوب الدمج إلى طلاب ذوى مستوى عال من الدمج (وهم الطلاب الذين أستطاعوا تقديم تفسير) وطلاب ذوى مستوى منخفض من الدمج (وهم الطلاب الذين وصفوا الشكل بدون تقديم أى سبب أو تفسير)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود تطابق بين أساليب الإدراك للمهام الثلاث.

وتنطلق الدراسة الحالية فى أتخاذها لهذا المحك من أفتراض ثبات

طريقة التعلم رغم أختلاف محتوى المهمة، هذا الثبات الذى يؤدى إلى أرتفـاع قيمة معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال – وفقـاً لأى مـن التـصورين – وطريقة تعلم المهمة الأخرى ذات المحتوى المختلف، بما يعنـى أن التـصور الذى يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الذى يـصف طـرق التعلم الأكثر ثباتاً ٠

٣-التحسن فى طريقة التعلم كنتيجة للتقدم فى سنوات الدراسة:

يشير شـمك Schmeck (١٩٨٢: ٧٥) إلـى أن الأسـلوب العميـق فى المعالجة يتطلب قدراً مناسباً من المعرفه السابقة والمهارات التفسيرية لفهـم ما يقصده المؤلف، وتؤكد نتائج دراسة بيجز Biggs ١٩٨٥ على وجود إرتباط موجب دال إحصائياً بين خبره الفرد والمستوى العميق فى المعالجة، هذا فيمـا يتعلق بخبرة الفرد السابقة بموضوع المقال، والتى قد تحدث نتيجة للتقـدم فـى سنوات الدراسة، أو نتيجة للمطالعات والاهتمامات الخاصة٠

وفى دراسة ريتشاردسون Richardson والتى هدفت إلى المقارنة بين الطرق التى يتخذها الطلاب الراشدين mature والطـلاب غيـر الراشـدين، أوضحت النتائج وجود إرتباط موجب دال إحـصائياً بـين العمـر ودرجـات الأسلوب العميق، فى حين أوضحت النتائج وجود إرتباط سالب دال إحـصائياً بين العمر ودرجات الأسلوب السطحى٠

(سادلر وتسانج Sadler & Tsang . ١٩٩٨: ٨٤، ٨٥)

أما عن الفروق بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة فى طرق التعلم، فقد أوضحت نتائج دراسة جراشـا Grasha ١٩٧٩ وجـود فـروق بـارزة

notoble differences بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بالجامعة، حيث تميز طلاب الفرقة الرابعة بتبنى الطرق الأكثر تفضيلاً.

فى (جراشا Grasha ، ١٩٨٢: ٨٢)

ويذكر بوساتو وآخرون Busato et al (١٩٩٨ : ٤٢٩) أنه لا تتوافر معلومات كثيرة عن طرق تعلم الطلاب فى سنوات لاحقة، أو عن نمو هذه الطرق خلال تقدم الطلاب فى سنوات دراستهم، فهناك عدد قليل من الدراسات النمائية التى اهتمت بالتغير فى طرق التعلم (ديبلهوفر Dippelhofer ١٩٨٩، جيجر وبنتو Geiger & Pinto ١٩٩١، واتكنز وهاتى Watkins & Hattie ، ١٩٨٥) حيث سجلت نتائج دراسة ديبلهوفر ١٩٨٩ أرتباطاً موجباً قوياً دالاً إحصائياً بين التقدم فى سنوات الدراسة والمستوى العميق فى المعالجة، على عينة من طلاب النمسا وألمانيا ويوغوسلافيا عبر تسعة فصول دراسية، فى حين لم تتوصل دراسة بنتو وجيجر Pinto & Geiger، ١٩٩١ إلى فروق دالة فى طرق التعلم عبر سنة دراسية واحدة.

هذا ما دعا الباحث الحالى إلى انتقاء عينة دراسته من ثلاث مجموعات من الطلاب تفصل بين كل منهم سنتان دراسيتان، وجميعهم من الدراسين للتربية، وأعداد المقال المستخدم فى الدراسة بحيث يتناول موضوعاً مرتبطاً بتخصصهم الدراسى.

ذلك انطلاقاً من افتراض تحسن طريقه التعلم كنتيجة للتقدم فى سنوات الدراسة وزيادة الخبرة بموضوع المقال المستخدم، هذا التحسن الذى يؤدى إلى ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال – وفقاً لأى من التصورين

- والتقدم فى سنوات الدراسة، بما يعنى أن التصور الذى يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الأكثر دقة وقدرة على التمييز بين طـرق تعلـم طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين صلاحية كـل مـن تـصور مارتون وسالجو وتصور باسك فى وصف طرق التعلم التى يستخدمها طـلاب الجامعة المصريون فى ضوء المحكات الثلاثة السابق عرضها، وعلـى ذلـك تتحدد مشكلة الدراسة فى ثلاثه تساؤلات تعكس التنفيذ الإجرائى للمحكات الثلاثة على الترتيب كما يلى:

١-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية للطلاب الذين نجح كـلاً من التصورين فى وصف طرق تعلمهم؟

٢-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجـة المقال - فى ضوء تصور مارتون وسالجو - والاستجابات علـى مهمـة الشكل البيانى) ومعامل الارتباط (بين استراتيجيات الـتعلم - فـى ضـوء تصور باسك - والاستجابات على مهمة الشكل البيانى)؟.

٣-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجـة المقال- فى ضوء تصور مارتون وسالجو - وفرقة الطالـب الدراسـية) ومعامل الأرتباط (بين استراتيجيات التعلم - فى ضوء تـصور باسـك - وفرقة الطالب الدراسية)؟

مهمة الشكل البياني:

اعتمدت الدراسة الحالية على هذه المهمة في الكشف عن طرق تعلم الطلاب لمهمة مختلفة في المحتوى عن المحتوى اللفظي للمقال، حيث تستخدم هذه المهمة بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلي – متنوع – متسلسل) عند دراسته لشكل متكامل، وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة والذي يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذي امامه.

وقد أعدت هذه المهمة مارجريت برومبي Margret Brumby ١٩٨٢ ، وقام الباحث الحالي بتعريبها، وتتكون المهمة من شكل بياني يلخص تاريخ معدل التغير التكنولوجي في مجال الاتصالات، متضمناً التغير في كلا البعدين الأفقي والرأسي، المحور الأفقي: يمثل تاريخ اكتشاف سبعة آلات هي (الآلة الكاتبة – التليفون – البطارية القابلة للشحن – التليفزيون – بطارية الترانستور – قمر الاتصالات – شريحة السليكون)، أما المحور الراسي : فيمثل سنوات ما قبل الانتشار الواسع لكل آلة. بعد أن يتم شرح التدريج على كلا المحورين يطلب من كل مفحوص أن يكتب ما الذي يمكنه أن يستنتجه من هذا الشكل.

وتشير برومبي (١٩٨٢ : ٢٥١ – ٢٥٥) إلى أنه بعد فحص إستجابات الطلاب على هذه المهمة، توصلت إلى وجود ثلاث طرق مختلفة أدرك بها الطلاب الشكل تم تحديدها كما يلي:

أ–تحليل الشكل في بعد واحد فقط وقامت بتصنيفهم إلى متسلسلين مثال ذلك

"الاكتشافات أصبحت تأتي بسرعة أكثر".

ب-تحليل الشكل فى بعدين رأسى وافقى وقامت بتصنيفهم إلى متنوعين مثـــال ذلك

"الاكتشافات تصبح أكثر حدوثاً مع تقدم الزمن، الزمن المتخذ لتصبح منتـــشرة اصبح أقل جداً".

جـــ-وصف الشكل كمنحنى غير موجود فى الحقيقة وقامت بتصنيفهم إلى كليين مثال ذلك

"أنها تبدو دالة أسية لو أنك ترسم خطاً (الطالب أشار إلى منحنى يربط قمـــم الأعمدة) تجد أنه بمرور الزمن الاكتشافات تأخذ زمنا أقل لتصبح منتشرة".

بالإضافة إلى ذلك بعض الطلاب استطاعوا أن يفسروا بفعاليـــة لمـــاذا يعتقدون أن الشكل كان على هذه الصورة، هؤلاء الطلاب قامت بتصنيفهم إلى ذوى مستوى عال من الدمج، أما الطلاب الذين وصفوا الشكل من دون تقـــديم اى سبب أو تفسر ثم تصنيفهم ذوى مستوى منخفض من الدمج.

بناء على ذلك فإن الباحث الحالى قام بتصنيف طرق تعلم الطلاب إلـــى إحدى الفئات الست التالية:

متنوع عالى الدمج – متنوع منخفض الدمج – متسلسل عالى الـــدمج- متسلسل منخفض الدمج – كلى عالى الدمج – كلى منخفض الدمج.

ويعرض الباحث فى الجزء التالى مثالين لاستجابات طلاب عينته.

الأول: لطالبة بالفرقة الرابعة تم تصنيف استجابتها متسلسل منخفض الدمج

"-شريحة السليكون هى أحدث كشف تكنولوجى فى هـــذه الاكتـــشافات فى القرن العشرين

-ما بين القرن السابع عشر والثامن عشر اكتشفت الآلة الكاتبة.

-وما بين القرن التاسع عشر والثامن عشر اكتشف التليفون والبطارية القابلة للشحن.

-أقدم هذه الاكتشافات الآلة الكاتبة.

-زاد عدد الاكتشافات من القرن السابع عشر إلى القرن العشرين".

الثانى: لطالب بالفرقة الثانية دبلوم خاص تم تصنيف استجابته متنوع عالى الدمج

"من الواضح فى الرسم أنه كلما مضى الزمن زادت الاختراعات الخاصة بالإنسان، وقلت مدة ما قبل الانتشار أى أن العلاقة بين مرور الزمن ومدة ما قبل الانتشار علاقة عكسية، ويدل الرسم أيضاً على مدى الجهل فى الزمن الماضى وصعوبة التوصل إلى أختراع جديد، وعدم الاتصال بين الناس مما أدى إلى أن انتشار الاختراع الجديد يحتاج لمدة طويلة جداً، وهناك بعض الاختراعات التى تشجع المخترعين عن غيرها، فهى علاقة تركيبية مثال على ذلك بطارية الترانزستور تلاها قمر الاتصالات وشريحة السليكون، وتتوقف مدة ما قبل الانتشار على أهمية الآلة بالنسبة للبشرية فنجد أن شريحة السليكون التى أدخلت العالم إلى الجيل الثالث من الكمبيوتر الشخصى انتشرت بعد سنوات معدودات، تضاعف عدد الاختراعات من قرن إلى آخر فالأول اختراع واحد والثانى اختراعان والثالث أربعة وما يستجد".

نتائج الدراسة:

-إجابة التساؤل الأول:

أوضحت نتائج التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم – فى ضوء تصور مارتون وسالجو – فى الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة ظهور (٢١) حالة من أجمالى (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لمستوى المعالجة إلى غير واضح، أى أن النموذج نجح فى وصف طرق تعلم (١١٩) طالب بنسبة مئوية (٨٥%)٠

كما أوضحت نتائج التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم -- فى ضوء تصور باسك- فى الدراسة الثانية من دراسات هذه السلسلة ظهور حالتين من أجمالى (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لإستراتيجية التعلم إلى غير واضح، أى أن النموذج نجح فى وصف طرق تعلم (١٣٨) طالب بنسبة مئوية (٩٨,٦%)٠

وللإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين نسبتين مرتبطتين٠ (صلاح علام، ١٩٩٣: ٢٦٢)

وقد أوضحت نتائجه أن قيمة (ذ) قد بلغت (٣,٩٧) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النسبتين لصالح تصور باسك٠

-إجابة التساؤل الثانى:

للإجابة عن التساؤل الثانى من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام أختبار دلالة الفرق بين معاملى ارتباط بيرسون لعينتين مرتبطتين٠ (صلاح علام، ١٩٩٣: ٢١٥)

ويتطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعة من معاملات الارتباط، ونظراً للطبيعة التصنيفية لجميع متغيرات الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل كرامر للكشف عن العلاقة بين كل متغيرين بدلاً من معامل ارتبـــاط حاصـــل ضرب العزوم لبيرسون، ويبرر الباحث ذلك كما يلى:

يشير سيلكيرك Selkirk (١٩٨١ : ٢٩) إلى أنه حينما يكون لكل من المتغيرين طبيعة التقسيم الثنائى الحقيقى Truly dichotomous ، فإن معامل حاصل ضرب العزوم لبيرســون هنـــا يـــؤول إلـــى معامـــل فـــاى Phi – coefficient.

وفى الحالات المماثلة لمعامل فاى والتى يكون فيهـــا عـــدد مـــستويات المتغير أكثر من أثنين سواء فى أحد المتغيرين أو فى كليهما، فـــإن الأســـلوب المناسب لحساب معامل الارتباط هو معامل التوافق أو معامل كرامر، ويتميـــز معامل كرامر بأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتران وتتراوح قيمته بـــين صـــفر وواحد صحيح فى جميع الحالات، كما أن معامل فاى يعتبر حالة خاصة مـــن معامل كرامر فى حالة جداول الاقتران (٢ × ٢).

(سيلكيرك Selkirk ، ١٩٨١: ٣١)

وقد تطلب الاختبار حساب معاملات الارتباط التالية:

أولاً: معامل الارتباط بين مستوى المعالجة (مارتون وسالجو) وإســـتراتيجيات التعلم (باسك) للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تـــم تكـــوين جـــدول الاقتران التالى:

جدول (٣) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك)

مستوى المعالجة		استراتيجية التعلم				
		تجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضحه
	سطحي				٣٩	
	عميق		١٦	٦٣		١
	غير واضح	٥	١٣		٢	١

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة بإستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقق شروط اختبار مربع كاى٠

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (٢٠٨,١) بدرجات حرية (٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٨٧)٠

ثانياً: معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

جدول (٤) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البياني

		مهمة الشكل البياني						
		متنوع عالى الدمج	متنوع منخفض الدمج	متسلسل عالى الدمج	متسلسل منخفض الدمج	كلى عالى الدمج	كلى منخفض الدمج	غير واضح
استراتيجية التعلم	تجول حول الفكرة	١	١	١	٢			
	الكلية	٧	٩	٤	٨		١	
	التنوع	١٨	١٠	٧	٢٤	٢	٢	
	التسلسل	١	٩	٤	٢٥			٢
	غير واضحه		١	١				

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاى تم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البياني وهى (كلى عالى الدمج – كلى منخفض الدمج – غير واضح) كما تم استبعاد استراتيجية التعلم (غير الواضحة) من التحليل.

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (١٩,٩٥) بدرجات حرية (٩) هى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٢٥٣).

ثالثاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على مهمة الشكل البياني.

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

جدول (٥) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على الشكل البياني

مستويات المعالجة		مهمة الشكل البياني						
		متنوع عالى الدمج	متنوع منخفض الدمج	متسلسل على الدمج	متسلسل منخفض الدمج	كلى عالى الدمج	كلى منخفض الدمج	غير واضح
	سطحى	١	٨	٤	٢٤		٢	
	عميق	٢٢	١٧	٩	٢٧	٢	١	٢
	غير واضح	٤	٥	٤	٨			

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاى تم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البياني وهى (كلى عالى الدمج- كلى منخفض الدمج - غير واضح) من التحليل.

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاى (١٦,٩٢) بدرجات حرية (٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٥٢).

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين معاملى الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٠,٦١٧) وهى قيمة غير دالة

احصائيا، أى أنه لا توجد فروق بين قيمتى معاملى الارتباط (بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى) و (بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى)٠

-إجابة التساؤل الثالث:

تتطلب الإجابة عن هذا التساؤل استخدام أختبار دلالة الفرق بين معاملى ارتباط عينتين مرتبطتين، ويتطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعه من معاملات الارتباط وهى:

أولاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك) وقد سبق عرض كيفية حساب قيمة هذا المعامل عند إجابة التساؤل الثانى، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٧٨) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)٠

ثانياً: معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

جدول (٦) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية		*استراتيجية التعلم*				
		تجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضحه
	دبلوم خاص	٢	٢٣	٢٤	٢٢	٢
	رابعه	٢	٥	١٨	٤	
	ثانية	١	١	٢١	١٥	

وقد تم استبعاد استراتيجية التعلم غير الواضحة التزاما بتحقيق شـــروط اختبار مربع كاى، وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كـــاى (٢٣,٦) بـــدرجات حرية (٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما بلغت قيمـــة معامـــل كرامر (٠,٢٩٢)٠

ثالثاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مـــارتون وســـالجو) والفرقـــة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

جدول (٧) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والفرقة الدراسية

		مستوى المعالجة		
		سطحى	عميق	غير واضحه
الفرقة الدراسية	دبلوم خاص	٢١	٣٨	١٤
	رابعه	٤	٢١	٤
	ثانية	١٤	٢١	٣

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاى (٧,٣٨) بدرجات حرية (٤) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل كرامر (٠,١٦٢)٠

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفـــرق بين معاملى الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٣,١٨) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أى أنـــه توجـــد فـــروق بـــين قيمتـــى معـــاملى الارتبـــاط (بـــين مـــستويات المعالجـــة – مـــارتون ســـالجو – و الفرقـــة الدراســـية)

و(بين استراتيجيات التعلم – باسك – والفرقة الدراسية) لصالح معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم – عند باسك – والفرقة الدراسية، أى أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين أفراد العينة المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الثالثة من دراسات هذه السلسلة إلى المقارنة بين قدرة كل من تصور مارتون وسالجو وتصور باسك على وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، مستخدمة فى ذلك ثلاث محكات وضعية أقترحها الباحث: الأول يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب، والثانى يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق تعلم تتسم بالثبات رغم اختلاف محتوى المهام المقدمة للمتعلم، والثالث يتعلق بقدرة كل تصور على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة، وقد سبق للباحث توضيح مبرراته لاقتراح كل محك من هذه المحكات.

وعلى ذلك تحددت مشكلة الدراسة فى ثلاث تساؤلات يتعلق كل منها **بأحد هذه المحكات، أوضحت نتائج الإجابة عنها بشكل عام تفوق تصور باسك على تصور مارتون وسالجو فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، حيث أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل**

الأول أن تصور باسك كان أكثر شمولاً فى وصف طرق تعلم الطلاب، فقد استطاع وصف طرق تعلم نسبة أكبر من هؤلاء الطلاب، كما أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة كل من التصورين، فنجد أن تصور مارتون وسالجو يصف طرق تعلم الطلاب على أنها مستويات معالجة أو تناول متنامية في اتجاه واحد يبدأ من التعرف على المثيرات عن طريق الاهتمام بالحقائق والتفاصيل بمعزل عن بعضها البعض وعن الخبرة والمعلومات في البنية المعرفية الراهنة، حيث يسعى المتعلم إلى اكتساب هذه المعلومات الجديدة كما هي دون إعمال عقله فيها سواء بمحاولة نقدها أو تأكيدها والتدليل عليها بمعلومات سابقة لديه، يدفعه إلى ذلك أحساسة بأهمية النجاح في إعادة إنتاج هذه المعلومات الجديدة في المستقبل، أي أن المعالجين للمعلومات عند هذا المستوى السطحي أو الهامشي يكون تركيزهم الرئيسي على متطلبات القياس، وهناك متعلمون آخرون يستمروا في التقدم على متصل مستويات المعالجة فبعد القيام بالتعرف على المثيرات تبدأ عمليات الاستدلال والتحليل للكشف عن الارتباطات بين أجزاء المادة المقدمة وكذلك الارتباطات بين هذه الأجزاء والخبرات السابقة لدى المتعلم سعياً إلى تبني موقف من المعلومات المقدمة سواء بالتأكيد أو الرفض، هذا التفاعل النقدي النشط مع المادة الجديدة يتمثل في مناقشة الشواهد والأدلة التي يسوقها مؤلف النص والحكم على مدى نجاحه أو فشلة في البرهنة على فكرته عن طريق إعادة تنظيم الأفكار المطروحة وتفنيدها للوقوف على الأفكار المؤيدة لاستنتاج المؤلف والأفكار الداحضة لهذا الاستنتاج، هذا الموقف الاستنتاجي يتطلب من المتعلم جهد معرفي اضافي يدفعه اليه احساسة بضرورة فهم النص والوصول إلى هدف المؤلف منه.

هذا الوصف المتنامي لمستويات المعالجة على نفس المتصل وفي اتجاه واحد لم يقدم تدرج واضح لمستويات المعالجة يساعد على التصنيف، مما أدى

إلى ظهور عدد كبير من الحالات التى لم يستطع الباحثون وصف طرق تعلمهم فى ضوء هذا التصور سواء فى الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة أو فى الدراسات الأجنبية، وبخاصة دراستى مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ، ب) أنفسهم.

وبالإضافة إلى صعوبة التصنيف السابق ذكرها، تجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالى أثناء اجراءة للمقابلات الشخصية مع الطلاب عينة الدراسة لاحظ أن بعض الطلاب ذكروا أساليب أداء متناقضة كيفياً بشكل حاد عند وصفهم نطرق تعلمهم، فنجد أن بعض الطلاب يؤكد وصفهم على تبنى مستوى معالجة سطحى جداً (التركيز على التفاصيل وحفظها وتقسيم النص إلى مقاطع منفصلة حتى يتمكن من حفظها) وفى نهاية المقابلة يذكر عبارة تؤكد على أنه توصل إلى هدف المؤلف من النص دون تجميع أى شواهد أو أدلة تؤكد هذا الاستخلاص، مثل هؤلاء الطلاب لم يتمكن الباحث من وصف طرق تعلمهم فى ضوء هذا التصور، نتيجة لعدم مرونة هذا التصور فى وصف التباينات الحقيقية فى طرق التعلم التزاماً بهذا المسار الأحادى.

أما تصور باسك فيصف استراتيجيات تعلم الطلاب على أنها تفضيلات أو ميول لدى المتعلمين، بعض المتعلمين يميل إلى التناول المتسلسل للموضوع الجديد مجزءاً أياه إلى عدة موضوعات، يبدأ فى دراسة كل منها جيداً بشكل منفصل مستخدماً خططاً تعسفية أحياناً، ثم يحاول تكوين انطباع عام عن الموضوع فيما بعد، والبعض الأخر يميل إلى عمل مسح لتكوين انطباع عام فى البداية ليأخذ فكرة عامة عن الموضوع أولاً، ثم يبدأ فى دراسة التفاصيل فيما بعد حيث يشغله أثناء دراسته لها التحقق من بعض الفروض التى أفترضها

فى ذهنه أثناء المسح العام للموضوع، هـذا الوصـف لاسـتراتيجيات الـتعلم لا يجعلها على نفس المتصل بحيث يتم التقدم من التسلسل إلى الكلية كما كـان الوضع فى تصور مارتون وسالجو، بل يؤكد على توجهين مختلفـين للعمـل: الأول يبدأ بالتفاصيل ثم يسعى إلى تكوين التصور العام فيما بعد، ويدفع هؤلاء الطلاب لتبنى هذه الاستراتيجية إدراكهم لقدرتهم على التعامل مع التفاصيل، أما التوجه الثانى فيبدأ بتكوين الانطباع العام ثم يعزف علـى دراسـة التفاصـيل فى محاولة للتحقق من بعض الفروض، ويدفع هـؤلاء الطـلاب لتبنـى هـذه الاستراتيجية تلهفهم على الوصول إلى الرسـالة الباطنيـة (المعنـى الكـامن) فى النص سريعاً.

ومما يؤكد على شمول هذا التصور وصفه لطلاب آخرين لديهم القدرة على تبنى الإستراتيجيتين بنفس الكفاءة، حيث يتسم هؤلاء الطلاب بالقدرة على تكوين تصور شامل عن الموضوع مع الإلمـام بكافـة التفاصـيل المـذكورة فى النص سواء مؤيده لهذا الانطباع العام أو غير مؤيده له.

ولا يتوقف هذا التصور عند هذا الحد، بل يصف الـشكل المتطـرف للالتزام بكل استراتيجية، فيصف المتعلم الذى يتبنى الإستراتيجية الكلية دون أى اهتمام بالتفاصيل بأنه جواب سطحى بلا إمعان يلهث خلف الفكرة الأساسية دون الالتفات لأى من الشواهد أو التفصيلات المؤيدة لها، ويصف المتعلم الذى يتبنى إستراتيجية التسلسل دون أى سعى لفهم الفكرة الأساسية فى الموضوع بأنه عديم البصيرة، ويطلق على التجول حول الفكرة وعدم البصيرة أمراض التعلم.

ولم يتعرض تصور باسك إلى توضيح دور المعلومات السابقه وكيفيـة الاستفادة منها عند تبنى أى من استراتيجيات التعلم التى وصفها، حيث اقتـصر وصفه لطرق التعلم على طريقة التعامل مع المادة الجديدة فقط وكأن هذه المادة

الجديدة تبدو كجزيرة معزولة عما سبق تعلمه، ولعل هذا كان السبب في انخفاض قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم- في ضوء تصور باسك – والاستجابة على مهمة الشكل البياني التي تستخدم بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلي -متنوع-متسلسل) وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة، والذي يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذي أمامه، أي أنها تأخذ في الاعتبار دور المعلومات القديمة وكيفية الاستفادة منها عند وصف طرق تعلم الطلاب، وهذا ما لم يهتم به تصور باسك.

وبعد

في ضوء نتائج الدراسات الثلاث، يرى الباحث ضرورة إعادة النظر في جميع عناصر نظامنا التعليمي (الكتب الدراسية – طرق التدريس – أساليب ونظم التقويم) سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة التعليم قبل الجامعي، لكي ندفع الطلاب إلى تبني طرق تعلم أفضل، عن طريق أتاحة فرص التناول الناقد للمواد الدراسية المقدمة للمتعلمين، هذا التناول الذي يتسم باعمال العقل وبذل الجهد الذهني في تجميع الآراء ومناقشتها والخروج بالاستنتاجات منها، بدلاً من الطرق الحالية في العرض والتقويم التي تؤكد على ضرورة تثبيت حقيقة واحدة في ذهن المتعلم وكأنها الحقيقة المطلقة، ذلك لما لهذا التناول الناقد من تأثير على نواتج التعلم المتمثلة في الفهم والآثار الأكثر دواماً في الذاكرة كما أوضحت النتائج (في الدراستين الأولى والثانية من هذه السلسلة)، وتأثيراً أوضح على بناء شخصيات هؤلاء المتعلمين، حتى يتخلص نظامنا التعليمي من آفه إنتاج عقول متعصبة لها رؤية أحادية تقدس الكلمة المكتوبة والمسموعة دون مناقشة أو تفنيد.

المراجع العربيـة

١-دينيس تشيلد (١٩٨٣): علم النفس والمعلم، (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون) القاهرة: مؤسسة الأهرام.

٢-زكريا لشربينى (١٩٩٠): الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣-صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.

٤-عبد الرحمن عدس (١٩٩٧): مبادئ الإحصاء فى التربية وعلم النفس الجزء الثانى الإحصاء التحليلى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥-فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٦-مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١): نوعية الأداء التعليمى وعلاقته بمفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة، القاهرة: بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس، ص ص ٤٢٩- ٤٤٢ .

٧-وليد كمال القفاص (١٩٩٣): أثر تفاعل طريقتى التدريس "المعملية – التقليدية" وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمى فى مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها.

المراجـع الأجنبية

8-Biggs, J.B. (1985): The role of metalearning in study processes. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 55 , pp. 185 – 212.

9-Brumby, Margaret N. (1982): Consistent differences in cognitive styles shown for qualitative biological problem Solving. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 52, pp. 244 – 257.

10-Busato, V.V.; Prins, F.J. & Elshout, J.J. (1998): Learning styles: a cross– sectional and longitudinal study in higher education. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 68, pp. 427 – 441.

11-Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972): Levels of processing : A framework for Memory Research. **Journal of verbal learning and verbal behavior, Vol. 11, pp. 671 – 684.**

12-Daniel, J.S. (1977): Learning styles and strategies: The work of Gordon Pask. In Entwistle, N. and Hounsell, D. (Eds) **How students Learn.** London, Grom Helm.

13-Entwistle, N.J. (1978): A summary of Pask's resent research. **Br. J. Educ. Psychol.,** Vol. 48, pp. 255 – 265.

14-Evans, B. & Honour, L.(1997): Getting inside Knowledge: the application of Entwistle's

model of Surface / deep processing in producing open learning materials . **Educ. Psychol.,** Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 127 – 139 .

15-Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1993): **Cognitive Psychology A student's Hand Book.** London, Lawrence.

16-Fransson, A. (1977): On qualitative differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic test anxiety on process and outcome. **Br. J. Educ. Psychol.,** Vol. 47, pp. 244 – 257.

17-Grasha, A.F. (1982): The grasha – Riechmann student Learning style scales. In Keefe, J. W. (Ed.) **Student Learning Styles and Brain behavior.** New York, National association of Secondary school principals.

18-Kanpper, C. & Cropley, A. (1985): **Lifelong Learning and higher Education.** London, Groom – Helem.

19-Lewis, G.B. (1994): Tertiary Student's knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. **Higher Eduction,** Vol. 28, pp. 387 –402.

20-Marton, F. (1981): Student Learning in higher Education **J. of higher Educ.,** Vol. 54, No. 3, pp. 325 – 329.

21- Marton, F. & Saljo, R. (1976a): On qualitative differences in Learning I- outcome and process. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 56, pp. 4-11.

22-Marton, F. & Saljo, R. (1976 b): Learning strategies II- On qualitative difference in Learning. II– outcome as a function of the learner's conception of the task. **Br. J. Educ. Psychol.**, VoL. 46, pp. 115 – 127.

23-Pask, G. (1976): Styles and strategies of learning. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 46, pp. 128 –148.

24-Rayner, S. & Riding, R. (1997): Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. **Educ. Psychol.** Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 5- 27.

25-Richardson, J. T. E. (1997): Meaning Orientation and Reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education?. **Educ. Psychol.**, Vol. 17, No. 3, pp. 301 – 311.

26-Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984): The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 54, pp. 73 – 83.

27-Sadler-Smith, E. (1997): Learning style: Frameworks and Instruments. **Educ. Psychol.** , Vol. 17, Nos 1 and 2, pp. 51 – 63.

28-Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998): A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United king dom. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 68, pp. 81 – 93.

29-Schmeck, R.R. (1982): Inventory of Learning processes. In keefe, J.W. (Ed.) **Student learning styles and Brain behavior,** New York, National association of Secondary school Principals.

30-Selkirk, K.E. (1981): **Correlation and Regression.** Nottingham, M.B. Young man.

31-Sevensson, L. (1977): Learning processes and strategies. III-on qualitative differences in Learning III-study skill and Learning. **Br. J. Educ. Psychol.,** Vol. 47, pp. 223 – 243.

32-Weinstein, C.E. & Hume, L.M. (1998): **Study strategies For Lifelong Learning.** Washington, American Psychological association

الجـــــزء الثاني (٣)

تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج

الجـزء الثـاني (٢)

تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج (دراسة تجريبية)

مقدمة:

تعتبر عملية تقويم التلاميذ أساسية في توجيه كل من المدرس والتلاميذ عند دراسة مقرر ما، إذ تحدد أساليب التقويم الطرق التـى يتبعهـا المـدرس فى تدريسه والأساليب التى يتبعها التلميذ فى دراسته حيث يحـرص التلاميـذ المجدون على الإطلاع على نماذج الأسئلة التى سبق وضعها للمادة الدراسـية. فإذا كانت الأسئلة تقيس مستوى التذكر فقط لحقائق المادة يستعد التلميذ للامتحان باستظهار تلك الحقائق، أما إذا حرصت الأسئلة على قياس كافـة المسـتويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقـويم) كـان علـى المـدرس والتلاميذ أن يغيروا من أساليبهم فى التدريس والدراسة، استعداد لهذه الأنـواع من الأسئلة.

(فكرى ريان وآخرون، ١٩٩٤ : ٢٦)

ويؤكد ***فؤاد أبو حطب (١٩٩٦ : ٦٥٦)*** أن طبيعة الامتحانات تحـدد مسار عملية التعلم ووجهتها، فمهما تحدثنا عن الأهداف العليا للتربيـة وعـن تطوير المناهج وتحسين التدريس، فإن الامتحانات تحدد لنا فى النهاية ما يـتم تعلمه بالفعل، وتكاد تكون صورة لكل ما تم بالفعل، كما تحدد مسار ما يتم.

وفي هذا الصدد يرى كاري ***Carey (١٩٩٤: ٢٨٦)*** أن ضبط الاختبارات والتقويم في المدرسة هو في الحقيقة ضبط للمنهج، وإذا كنا نريد إحداث تغيير هام، وإذا كنا نريد تحقيق الأهداف فعلينا البدء بتغيير طرق التقويم، والتأكد من أن طرق التعلم قد تغيرت.

من هذا المنطلق نبعت فكرة الدراسة الحالية، والتي تسعى إلى التحقق من صدق الفكرة القائلة بتأثير المتطلبات المدركة للأسئلة على الاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها الطلاب أثناء التعلم وعلى ناتج التعلم، بمعنى أن المحكات المستخدمة في تقويم التعلم يمكن اعتبارها وتناولها ليس فقط كمتغيرات تابعة لكن أيضا – كمتغيرات مستقلة هامة تحدد لدرجة كبيرة عمليات التعلم ونواتجه.

ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معا في تصنيف ثنائي يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التي تكتفي بالتعرف على التغير في السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التي تسعى للتعرف على الفروق في العمليات المعرفية في محاولة لتفسير التغير في السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة.

فيصف تصور ***مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦*** الفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم، بوضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة surface-level processing حيث التركيز على حفظ التفاصيل، ويستمر التقدم حتى الوصول

إلى المستوى العميق للمعالجة Deep-level processing حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد (التى تم حفظها) فى محاولة للوصول إلى فهم عام للنص، بمعنى أن الوصول للمستوى العميق للمعالجة لابد وأن يحدث مرورا بالمستوى السطحى للمعالجة (مما يؤكد فكـــرة التحـــسن الخطـــى فـــى الأداء المعرفى).

أما تصور **باسك Pask ١٩٧٦** فيصف استراتيجيتين للتعلم تميزان بين مجموعتين (مختلفتين نوعيا) من المتعلمين، هما المتسلسل Seriallist والكلى Holist، المتسلسل يميل إلى العمل خطوة خطـــوة مركـــزا علـــى التفاصـــيل ولا يتحرك من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التركيز التام على العنـــصر الأول، أما الكلى فيميل إلى تكوين انطباعات عامة عن الموضوع فـــى البدايـــة قبـــل التركيز على التفاصيل.

أى أن المتسلسل يبدأ من إتقان التفاصيل وقد يصل إلى الفكرة العامـــة للموضوع فى النهاية، أما الكلى فيبدأ بمحاولة فهم الفكرة العامـــة والأساســـية للموضوع ثم يتطرق إلى التفاصيل أو الشواهد فيما بعد، وهناك مجموعة مـــن الطلاب لديهم القدرة على إتقان التفاصيل والوصول إلى الفكرة العامة الموضوع بمعنى أن لديهم القدرة على الجمع بين الأداء الكلى والمتسلسل، هـــم أصـــحاب استراتيجية التعلم الأكثر تفضيلا والتى أطلق عليها باسك التنوع versatile.

وتجدر الإشارة إلى أن المستوى العميق للمعالجة (فى تصور مـــارتون وسالجو) يكافئ إلى حد كبير الاستراتيجية المتنوعة (فى تصور باســـك)، وأن المستوى السطحى للمعالجة فى تصور (مارتون وسالجو) يطابق الاســـتراتيجية المتسلسلة (فى تصور باسك).

أما الاستراتيجية الكلية (فى تصور باسك) فليس لها ما يقابلها فى (تصور مارتون وسالجو) بالرغم من توافر العديد من الشواهد الحياتية على وجود مثل هؤلاء الأفراد، الذين ينصب اهتمامهم على تكوين فكرة أو انطباع عام عن الموضوع أو النص المقروء دون الاهتمام بالتفاصيل والشواهد المؤدية إلى خلاصة النص فى أغلب الأحوال، هؤلاء لم يتضمنهم وصف مارتون وسالجو للتعلم الإنسانى.

وفى إطار هذان التصوران لوصف التعلم الإنسانى أجرى الباحث الحالى دراسة سابقة (٢٠٠١) هدف الجزء الأول منها إلى فحص العلاقة بين مستوى المعالجة (فى ضوء تصور مارتون وسالجو) وناتج التعلم، وقد أكدت نتيجة هذا الجزء نتائج جميع الدراسات السابقة التى تناولت هذه العلاقة، ***مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون Sevensson ١٩٧٧، فرانسون Fransson ١٩٧٧ ، روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤***، والتى أشارت إلى أن تبنى مستوى عميق للمعالجة يؤدى إلى فهم المعنى الكلى للنص، فى حين يؤدى تبنى مستوى سطحى للمعالجة إلى التركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر، وإلى حفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة.

وقد هدف الجزء الثانى من دراسة الباحث الحالى (٢٠٠١) إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج، وقد أكدت نتيجة هذا الجزء النتيجة التى توصلت إليها دراسة باسك Pask ١٩٧٦ حيث كانت استراتيجية التعلم المتنوعة أكثر استراتيجيات التعلم وصولا إلى أعلى مستويات الناتج، تليها الاستراتيجية الكلية ثم الاستراتيجية المتسلسلة، مما

يعكس الارتباط الوثيق بين العمليات المعرفية التى يتبناها الفرد أثناء التعلم ومخرجات التعلم (نواتجه).

لذا يجب توجيه السعى التربوى نحو تحسين العمليات المعرفية المسئولة عن نواتج التعلم الملاحظة والمفسرة لها، تلك الفكرة التى نشأت وتطورت من أجلها العديد من التصورات النظرية فى علم النفس المعرفى ونماذج تجهيز المعلومات، إلا أن أغلب المساعى التربوية السابقة لتحسين مخرجات التعلم (من منظور علم النفس المعرفى) ظلت محصورة فى التدريب على تبنى العمليات والاستراتيجيات المعرفية الأكثر نجاحا *(بست Best، ١٩٩٢: ٤٠) (كيلوج Kellog ، ١٩٩٥ : ٦٩) (جاهنكى ونواسزيك Jahnke & Nowaczyk، ١٩٩٨ : ٦١) (ليهى وهاريس Leahey & Harris ، ٢٠٠١ : ٣٣٠) (كلين Klein، ٢٠٠٢: ٣٣٩)* .

وعلى الرغم من النجاح الذى حققته أغلب هذه المحاولات التدريبية – من خلال التجارب البحثية فقط – فى تعديل الاستراتيجيات المعرفية، إلا أنها غالبا ما تتعرض للفشل نتيجة للقيود والمعوقات التى تواجهها عند محاولة تعميمها فى المؤسسات التعليمية وبخاصة فى مدارسنا، ولعل من أهم هذه المعوقات أساليب التقويم المتبعة فى مدارسنا، أقوى حلقات المنظومة التعليمية مقاومة للتطوير على حد تعبير ***فؤاد أبو حطب*** *(١٩٩٦: ٦٥٦)*.

هكذا تبلورت فى ذهن الباحث الحالى مجموعة الإجراءات التى ينبغى عليه إتباعها لتحقيق هدف الدراسة الحالية فى تعديل استراتيجيات تعلم الطلاب ومستوى الناتج، عن طريق استخدام نوعين من الأسئلة ذات المتطلبات

المختلفة، والتى قد يدفع كل نوع منها مجموعة من الطلاب - الذين يتبنون استراتيجية غير متوافقة مع متطلبات هذا النوع من الأسئلة - إلى اكتشاف نواحى القصور فى أدائهم المعرفى.

وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام الدراسة باستراتيجيات التعلم التى وصفها باسك، يرجع إلى نتائج الجزء الثالث من دراسة الباحث الحالى (٢٠٠١)، والتى أوضحت أن تصور باسك أكثر صلاحية فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين من تصور مارتون وسالجو، والذى تم تفسيره فى ضوء شمول نظرة تصور باسك للعمليات المعرفية بعيدا عن فكرة التحسن الخطى فى العمليات المعرفية التى أكد عليها تصور مارتون وسالجو.

مشكلة الدراسة:

يرى *إيفانز وهونر* ***Evans & Honour*** *(١٩٩٧: ١٢٩)* أن الطلاب يمكنهم أن يوفقوا استراتيجياتهم فى التعلم وفقا للمتطلبات المدركة للمحتوى وللسياق التعليمى. ويذكر *كنابر وكروبلى* ***Knapper & Cropley*** *(١٩٨٥: ١٥٨)* أن أنماط محددة من الأسئلة والمهام ربما تقود المتعلمين إلى تبنى مستوى سطحى إذا كانت متطلبات الموقف تقود لذلك.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة *مارتون وسالجو* ***Marton & Saljo*** ***١٩٧٦ ب***، حيث طلبا من مجموعتين من الطالبات الجامعيات (كل منهم مكون من ٢٠ طالبة) قراءة ثلاثة أجزاء من أحد الكتب، بعد قراءة الجزأين الأول

والثاني تلقت المجموعتين نمطين مختلفين من الأسئلة احدى المجموعتين تلقت أسئلة تتطلب فهم معنى القطعة أما المجموعة الثانية فقد تلقـــت أســـئلة متعلقـــة بتفاصيل الحقائق الواردة بالنص، بعد قراءة الجزء النهائي تم تقديم مجموعة من الأسئلة لكلا المجموعتين (هذه الأسئلة تشمل النمطين). أشارت النتائج إلى أنــه في مجموعة المستوى السطحي (المجموعة التي تلقت أسئلة متعلقة بالتفاصيل) الطالبات شددن انتباههن إلى البناء السطحي للنص أما في مجموعـــة المـــستوى العميق (المجموعة التي تلقت أسئلة تتطلب فهم معنى القطعـــة) فكـــان تـــأثير المعالجة التجريبية أقل اكتمالا. فالطالبات لم يدركن حاجتهن إلى تبني مـــستوى عميق للمعالجة. أما فيما يخص مستوى الناتج فقد نجحـــت كـــلا المعـــالجتين في تحقيق أهدافهما.

كما نجحت أيضا دراســتي ***دانـــسرو وزمـــلاؤه Dansereau et al*** ***١٩٧٩ و هوللي وآخرون Holley et al ١٩٧٩*** باستخدام استراتيجية الشبكة networking strategy التي فيها يقوم الطالب بتحويل النص إلـــى خريطـــة مفاهيم توضح العلاقات الداخلية بين المفاهيم، مما أدى إلى فهم واستبقاء الأفكار الرئيسية بالنص (مستوى الناتج).

وقد اهتمت دراسة ***فيلدت Feldt ١٩٩٠*** ببحث تأثير توقـــع الاختبـــار على كل من الاستراتيجية المفضلة والأداء على أسئلة الحقـــائق والمـــستويات العليا، على عينة مكونة من (٤٢) طالب جامعي. أشارت نتائجها إلى تأثير توقع الاختبار على كل من الاستراتيجية المفضلة (من وجهة نظر الطـــلاب) والأداء على الاختبار.

كما أشارت نتائج دراسة ***ماكدنيال Mc Daniel et al ١٩٩٤*** إلى أن طلاب الجامعة الذين لديهم توقعات صحيحة عن الاختبار كانوا أكثر قدرة على تحديد والتركيز على المعلومات المهمة أكثر من الطلاب الذين ليس لديهم توقعات محددة للاختبار.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تلت دراسة ***مارتون وسالجو ١٩٧٦*** اهتمت بفحص تأثير المعالجات التجريبية المختلفة على نواتج التعلم المقاس إما كميا أو كيفيا، ولم تهتم بفحص تأثيرها على مستوى المعالجة أو استراتيجية التعلم.

ولكن ماذا عن استراتيجيات التعلم كما وصفها باسك، التسلسل أو عدم البصيرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط فى التسلسل) والكلية أو التجوال حول الفكرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط فى الكلية)، فهل يمكن تعديلها إلى تبنى استراتيجية متنوعة (استراتيجية التعلم الأكثر تفضيلا والتى تعنى التكامل بين الأداء الكلى والمتسلسل).

فيذكر ***شمك Schmeck (١٩٨٢: ٧٨، ٧٩)*** أنه يعتقد أن الطلاب يمكنهم تحسين أداؤهم الأكاديمى عن طريق تعلم استراتيجيات جديدة تتيح التحول من الأسلوب السطحى الذى يتميز بالتكرار Shallow-Reiterative إلى العميق الذى يتميز بالتوسع Deep-Elaborative ، على سبيل المثال لو أن أنشطة الفصل الدراسى وتمارين الواجب المنزلى تتطلب معالجة عميقة وموسعة، كما أن المعالج العميق المصر بإفراط (المتجول حول الفكرة Globetrotter على حد تعبير باسك) ربما يستفيد من بعض التدريب على استبقاء الحقائق Fact retention.

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى فحص إمكانية تعديل استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطلاب ومستويات الناتج باستخدام نمطين مختلفين من الأسئلة (نمط يتطلب فهم الفكرة العامة فى النص والآخر يتطلب إدراك تفاصيل الحقائق).

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

١- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة؟

٢- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التى تلقت أسئلة تتطلب إدراك التفاصيل) قبل وبعد التجربة؟

٣- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التى تلقت أسئلة تتطلب فهم الفكرة العامة فى النص) قبل وبعد التجربة؟

٤- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة؟

٥- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟

٦- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟

الفروق الكيفية فى استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك):

فى عام ١٩٧٦ قدم عالم النفس البريطانى باسك Pask تصوره عن

الطرق (استراتيجيات وأساليب) المختلفة التى يحاول بها الطلاب أن يشيدوا أبنية لتفسير المفاهيم والظواهر التى يدرسوها، حيث تتضح استراتيجيات التعلم عن تعليقات المتعلم عندما يقوم بشرح الموضوع أثناء التدريس المرتد.

واستراتيجية التعلم عبارة عن نموذج من أنشطة معالجة المعلومات pattern of information processing activities التى ينخرط فيها الفرد حينما يواجه مهمة تعلم *(شمك Schmeck، ١٩٨٢: ٧٣)*، وحينما يظهر الفرد تفضيله لاستراتيجية محددة فإنه قد تبنى أسلوب أو نمط، أى أن الأسلوب هو الاستراتيجية التى يتواتر استخدام الفرد لها فى المواقف المختلفة *(شمك Schmeck، ١٩٨٣: ٢٣٣)*.

وقد قام باسك بدفع الطلاب للعمل من خلال استراتيجياتهم الخاصة فى التعلم ومن خلال تعليقاتهم تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم، تميزان بين مجموعتين (مختلفين كيفيا) من المتعلمين، أطلق عليهما كلى Holist ومتسلسل Serialist، الكلى يستكشف المعلومات من عناصر أو أجزاء متعددة لكى يفهم الموضوع الأساسى، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك من عنصر إلى آخر إلا حينما يكون مركزا تماما على العنصر أو الجزء الذى يدرسه الآن، فالكليون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات، بينما نجد المتسلسلون مهتمون فقط بوصف الجزء الذى شيدوا له نموذج تفسيرى.

(باسك Pask، ١٩٧٦: ١٣٠)

ويذكر *دينيس تشليد (١٩٨٣ : ٢٣٦)* أن "باسك" يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكليون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات

الفرعية فى سياق (ذو التفكير المسلسل)، ويبدو التمييز واضحا فى الأشخاص الذين يحاولون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

فالمتسلسل يميل إلى معالجة المعلومات أو تجهيزها فى أجزائها المكونة، أما الكلى فيميل إلى أن يحتفظ بتصور عام للموضوع، فهما يعكسان ميلا فرديا للاستجابة لمهمة التعلم إما باستراتيجية كلية Holistic strategy تسعى للتحقق من الفروض (Hypothesis-Led) أو باستراتيجية مركزة Focused strategy تتميز بالعمل خطوة بخطوة.

(راينر وريدينج Rayner & Riding، ١٩٩٧ : ١٠)

ويذكر *شمك Schmeck ١٩٨٨* أن الأفراد المتسلسلين يركزون انتباههم على تذكر التفاصيل فلهم اهتمام بالعمليات والإجراءات والطرق المناسبة للعمل، أما الكليون فيوجهون انتباههم نحو عمل مسح يقود إلى تكوين انطباعات عامة Global Impressions.

(فى سادلر Salder، ١٩٩٧: ٥٥)

ويصف *"مارتون" Marton (١٩٨١: ٣٢٥)* المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضا بسيطة، ويركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلى فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت.

ويرى *باسك Pask (١٩٧٦: ١٣٣)* أنه لو تـوافرت شـروط الفهـم الدقيق، سواء بالفصل أو أثناء الدراسة الذاتية، فسنجد بعض الطلاب يميلون إلى أن يعملوا مثل الكليين "متعلمين بالفهم" Comprehension Learners وآخرين مثل المتسلسلين "متعلمين بالعمليات" Operation learners.

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع، فهـؤلاء الأفـراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات، وذخيرتهم المعرفية تـشمل عمليات بناء الوصف الفعال.

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد، طرق، تفصيلات، لكن غالبا يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم إعدادهم معا؟ فهم في الغالب لهم صـورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعـسفية، وذخيـرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الإجراءات الفعالة، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الإجراء شرط أساسي لفهم أي موضوع.

ويذكر *"باسك" Pask (١٩٧٧)* أن مصطلح الـتعلم بـالفهم يـستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة ببناء أوصاف لما أمكن معرفته، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذي يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة بفهم التفاصيل الإجرائية، والميل إلى استخدام أي من استراتيجيات التعلم (بالفهم – بالعمليات) بدون الأخرى يـؤدي إلـى الإصـابة بأحـد أمـراض الـتعلم Learning pathologies، فالتعلم بالفهم الذي لا يعتمد على التمكن الإجرائي يؤدي إلـى التجول حول الفكرة Globetrotting والتعلم بالعمليات الـذي يكـون غيـر

مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدى إلى عدم البصيرة Improvidence .

في (انتوستل Entwistle ١٩٧٨: ٢٥٧)

ويرى **دانيال Daniel** *(١٩٧٧ : ٩٢)* أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يـــصعد عموديا على مخطط المجال بدون أن يكون قادرا على نقل فهمه إلـــى منـــاطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بـــلا إمعـــان، فيـــرى تشابهات في كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أى مفهـــوم بـــشكل إجرائى.

ويؤكد **باسك Pask** *(١٩٧٧)* على أهمية التنوع فيـــذكر أن الطالـــب المتنوع يكون غير ميال للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبنى أوصـــافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاســـتدلال، لكنـــه يخـــضع الفـــروض للاختبار، ويتحقق إجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كمـــا أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التى تم التمكن منها إجرائيا) مشابهة لقطاع آخر سبق تعلمـــه. *فـــى (انتوســـتل Entwistle ١٩٧٨: ٢٥٨)*

ويشير **سادلر Sadler** *(١٩٩٧: ٥٥)* إلى أن التكامل بين الأداء الكلى والمتسلسل ينتج استراتيجية مرنة تمثل الأداء العقلـــى التـــام Whole-brain functioning ، وهو المفضل عن كل من الأداء الكلى أو الأداء المتسلسل.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف استراتيجيات التعلم عند "باســـك"

على أنها، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفهما *باسك (١٩٧٦: ١٣٠)* Mutually Exclusive Classes.

فكل طالب ليه ميل للتواجد بشكل أكثر فى إحدى الطبقتين، ويتحرك فيها بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد فى الطبقة الأخرى، وإن كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب فى إحدى الطبقتين يؤدى إلى إصابته بأحد أمراض التعلم، فانعدام الأداء المتسلسل يؤدى إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة)، وانعدام الأداء الكلى يؤدى إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك فى أى منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلا.

الفروق الكيفية فى ناتج التعلم:

فى عام ١٩٧٥ قام ***سالجو Saljo*** بتحليل كيفى لإجابات الطلاب عن أسئلة التذكر الحر لمقال أكاديمى بعد دراسته، أسفر هذا التحليل عن تحديد ثلاثة مستويات للناتج هى:

- **الإشارة العابرة Mentioning:**

وفيه يذكر الطلاب أن المؤلف ناقش مشكلات محددة دون ذكر أية معلومات.

- الوصف Describing:

وفيه يقدم الطلاب وصفا مفصلا جدا ودقيقا للمقدمة المنطقية، ثم يتركون الجزء الأكثر أهمية (الاستنتاجات) والتى يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة.

- التوجه إلى الخاتمة Conclusions-Oriented:

وفيه يقدم الطلاب تعليلا للمحتوى المقصود، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله فى نص محدد، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التى يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

(فرانسون Fransson ، ١٩٧٧: ٢٤٩، ٢٥٠)

وقد توصلت دراسات ***مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ ، ب وفرانسون ١٩٧٧ ووليد القفاص ٢٠٠١*** إلى ثلاثة مستويات للناتج مماثلة تماما للمستويات التى حددها سالجو، مما يؤكد على أن وصف الفروق الكيفية فى ناتج التعلم يتبع نفس النموذج الهرمى الذى حدده سالجو من قبل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية البنات جامعة عين شمس منهم (١٦) من الذكور و(٥٤) من الإناث متوسط أعمارهم (٣٢٠ شهرا) بواقع (٢٦ سنة وثمان شهور) وانحراف معيارى (٣١,٥ شهر).

وقد مر تحديد هذه العينة بمجموعة من الخطوات، كان أولها شرح

الباحث لجميع الطلاب تجربته فى محاضرة عامة، وطلب منهم التطوع بالمشاركة فى هذه التجربة، وبموجب هذا الإجراء تقدم للباحث (١٢٠) طالبا وطالبة يرغبون فى المشاركة بالتجربة، وقد قام الباحث بوضع جدول زمنى لكل طالب وتحديد المواعيد المناسبة له للجلسات الثلاثة الخاصة به، كما قام الباحث بتوزيع الطلاب على المجموعتين التجريبيتين – بدون علم الطلاب – بالتساوى، وبذلك كانت العينة المبدئية مكونة من (١٢٠) طالب وطالبة.

أثناء التطبيق ونتيجة لعمل مجموعة كبيرة من الطلاب كمعلمين وانشغالهم بأعمال الامتحانات فى المدارس وكذلك بعض المعيدات بالكلية ذاتها، اعتذر مجموعة كبيرة من الطلاب والطالبات عن الاشتراك فى التجربة بلغ عددهم (٣٦) طالب وطالبة، وبذلك أصبحت العينة مكونة من (٨٤) طالب وطالبة تم التطبيق على كل منهم فعلا.

بعد الانتهاء من التطبيق وتحليل الاستجابات للتعرف على كل من استراتيجية التعلم ومستوى الناتج قبل التجربة وبعدها، وبعد عرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين تم الاتفاق على استبعاد استجابات عدد (١٤) طالبا وطالبة من أولئك الذين تم التطبيق عليهم، نظرا لعدم الاتفاق على أى من استجاباتهم وبذلك أصبحت العينة مكونة من (٧٠) طالبا وطالبة، سوف تجرى على استجاباتهم جميع التحليلات الإحصائية، والجدول التالى يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبيتين الأولى (التى تم دفع أفرادها لاستخدام الاستراتيجية المتسلسلة) والثانية (التى تم دفع أفرادها لاستخدام الاستراتيجية الكلية) فى المراحل الثلاث التى سبق توضيحها.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبيتين قبل التطبيق وبعد التطبيق وبعد استبعاد استجابات بعض الأفراد

المرحلة/ المجموع التجريبية	الأولى (المتسلسلة)	الثانية (الكلية)	العدد الكلى
التوزيع المبدئى	٦٠	٦٠	١٢٠
العينة التى تم التطبيق عليها	٣٢	٥٢	٨٤
العينـــة النهائيـــة بعـــد اســـتبعاد الاستجابات غير المتفق عليها	٢١	٤٩	٧٠

أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة الحالية من ثـــلاث مقـــالات منفـــصلة تنـــاقش موضوعات مختلفة فى التربية، وعدد من الأسئلة يتم تقـــديمها للطـــلاب بعـــد الانتهاء من قراءة كل مقال، بحيث تم تقسيم الأسئلة التالية لكل من المقال الأول والثانى إلى مجموعتين منفصلتين، المجموعة الأولى تقدم لطـــلاب المجموعـــة التجريبية الأولى وتتعلق هذه الأسئلة بعدد من التفاصيل الواردة بـــالنص، أمـــا المجموعة الثانية فتقدم لطلاب المجموعة التجريبية الثانية تتكون مـــن ســـؤال أو سؤالين تتطلب عرض الفكرة الرئيسية للمقال.

وأخيرا تم إعداد مجموعة واحدة من الأسئلة تقدم لجميع الطلاب بعـــد قراءة المقال الثالث، بحيث تتضمن هذه الأسئلة نمطـــى المتطلبـــات (الانتبـــاه للتفاصيل – استعراض الأفكار الرئيسية بالنص)، وفيما يلى عرض مفصل لهذه الأدوات:

- المقال الأول:

قام الباحث بإعداد مقال يتناول فيه تصنيفات طرق تدريس العلوم ومنها تصنيف نير الذى يصنفها إلى اتجاهين رئيسيين هما الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفى موضحا الفلسفة التى يستند إليها كل من الاتجاهين، مستعرضا آراء ومواقف مجموعة كبيرة من العلماء من كل منهما، وموضحا مميزات وعيوب كل من الاتجاهين، والمشكلات التى تواجه القائم بالتدريس عند تبنى أى من الاتجاهين، وقد تكون المقال من ست صفحات.

- أسئلة المقال الأول:

وتتكون من مجموعتين، تقدم كل منهما إلى إحدى مجموعتى الدراسة.

المجموعة الأولى:

١- أذكر أهداف تدريس العلوم التى تساعدنا طرق التدريس التى تنتمى للمدخل التسلطى فى تحقيقها؟

٢- أذكر أسماء العلماء المؤيدين للمدخل التسلطى فى التدريس؟

٣- أذكر صور المشكلات التى يواجهها المتعلم فى مواقف التعلم الاكتشافى؟

٤- أذكر فوائد التعلم بالاكتشاف؟

المجموعة الثانية:

١- ما الأسس المختلفة لتصنيف طرق تدريس العلوم؟

٢- استعرض بإيجاز موقف العلماء من كل من الاتجاه التسلطي والاتجـاه الكشفي في التدريس موضحا رأى المؤلف؟

المقال الثاني:

قام الباحث باقتباس مجموعة من المقاطع الـواردة بـالجزأين الثـاني والثالث من الفصل الثاني والعشرون بكتاب "القدرات العقلية" إعداد ***فـؤاد أبـو حطب (١٩٨٣)*** واللذين يتعرض فيهما مؤلف الكتـاب لمـشكلة الامتحانـات في مصر وأسس تطويرها، حيث يتناول المقال في شكله النهائي – الـذى تـم تقديمه لعينة الدراسة الحالية – تاريخ المشكلة وأسبابها ونتائجها، ثم يتناول دور التقويم في تحديث التعليم في مصر، وقد لجأ الباحث لاقتباس هذه الأجزاء نظرا لطول عرض القضيتين في الكتاب (عشرون صفحة) بما لا يتناسب مع زمـن جلسة التطبيق، وبذلك أصبح المقال في شكله النهائي مكون من ثمان صفحات.

- أسئلة المقال الثاني:

وتتكون من مجموعتين، تقدم كل منها إلى إحدى مجموعتي الدراسة.

المجموعة الأولى:

١- أذكر العلاقة بين الحفظ وبقاء المعلومات، كما أوردها المؤلف؟

٢- أذكر أساليب حسم الصراع الدولي في الوقت الحاضر، كمـا أوردهـا المؤلف؟

٣- أذكر تفسير سيطرة ثقافة الذاكرة على نظامنا التعليمي، كمـا أوردهـا المؤلف؟

٤- أذكر الحلقات التى تتألف منها منظومة العملية التعليمية؟

٥- اذكر خصائص التربية المعاصرة التى أوردها المؤلف؟

٦- أذكر أنواع التقويم التى وردت بالمقال؟

المجموعة الثانية:

١- كيف تؤدى الامتحانات إلى انهيار النظام التعليمى؟

٢- كيف يكون التقويم مدخل لإصلاح التعليم؟

المقال الثالث:

هذا المقال عبارة عن دراسة نظرية بعنوان "تأملات فى سياسة التعليم فى مصر" من إعداد ***محمد سيف الدين فهمى (١٩٩٢: ١٠ - ٢١)***، يستعرض فيها المؤلف الجوانب الأساسية التى تشكل سياسة التعليم فى مصر ويناقش بالتفصيل مدى تحقق كل منها، ومعوقات تنفيذ كل من هذه الجوانب فى الواقع، وقد تم استخدام المقال كاملا فى الدراسة الحالية.

أسئلة المقال الثالث:

١- أذكر عناصر السياسة التعليمية، كما أوردها كاتب المقال؟

٢- أذكر جوانب الشخصية المتكاملة، كما أوردها المؤلف؟

٣- أذكر مصادر القيم فى المجتمع، كما أوردها المؤلف؟

٤- أذكر النسبة المئوية للأطفال الذين ليس لديهم فرصة فى التعليم؟

٥- أذكر ظواهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية التى ذكرها الكاتب؟

٦- أذكر عدد أيام العام الدراسى فى مصر كما ذكرها المؤلف؟

٧- أذكر أنواع كفاءة التعليم؟

٨- أذكر مظاهر فقدان العلاقة بين التعليم والمجتمع. كما ذكرها الكاتب؟

٩- أذكر أسباب عدم قدرة النظام التعليمي على رعاية التلاميذ الضعاف أكاديميا من وجهة نظر الكاتب؟

١٠- "المبادئ التى تكون ملامح السياسات التعليمية فى مصر لم تجد مكانها من التنفيذ" استعرض من المقال ما يؤكد العبارة السابقة؟

١١- وضح بإيجاز الفكرة الرئيسية فى المقال؟

١٢- ما هى اتهامات المؤلف للنظام التعليمى؟

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بشرح إجراءات التطبيق التى ستمر بها الدراسة الحالية للطلاب فى محاضرة عامة أوضح فيها للطلاب أنه سيتم التطبيق فرديا على كل طالب لمدة ثلاث جلسات، سيطلب منه فى كل جلسة قراءة مقال ثم يتعرض لبعض الأسئلة المتعلقة بهذا المقال، وأوضح لهم الباحث أن هذا بغرض البحث العلمى فقط، لمن يرغب منهم فى الاشتراك فى هذا الإجراء عليه أن يدون اسمه ويذكر المواعيد المناسبة له، وتم الاتفاق مع الطلاب وتم توزيعهم عشوائيا – من قبل الباحث وبدون علم الطالب – على مجموعتى الدراسة. المجموعة الأولى التى يتم دفعهم لاستخدام الاستراتيجية المتسلسلة، والمجموعة الثانية التى يتم فيها دفع الطلاب لاستخدام الاستراتيجية الكلية، مع ملاحظة أن التوزيع

العشوائى للطلاب على المجموعتين أدى إلى وجود تنوع فـــي الاســـتراتيجيات المتبناه من قبل الطلاب داخل كل مجموعة، وأوضح الباحـــث للطـــلاب أنـــه سيجرى ثلاث جلسات لكل طالب على مدار ثلاث أسابيع، وتم تحديد مواعيـــد الجلسات المناسبة لكل طالب بناء على رغبته ووفقا لظروفه الخاصة.

وقد مرت إجراءات الدراسة فى الجلسات الثلاثة، على نفس الوتيرة مع جميع الطلاب، وفيما يلى سيتم توضيح إجراءات كل جلسة من الجلسات الثلاثة:

الجلسة الأولى:

- يطلب الباحث من الطالب – صاحب الجلسة – أن يقرأ المقال الأول.
- بعد انتهاء الطالب من قراءة المقال، يطلب الباحث من الطالب أن يـــصف طريقته فى قراءة المقال، مستعينا ببعض العمليات التى تستخدم فى القراءة، مع ذكر مثال يوضح كيفية قيامه بكل عملية كلما أمكن، **وهـــذه العمليـــات هى:**
  - حاولت دراسة كل فقرة من فقرات المقال جيدا قبل الانتقال للفقرة التالية.
  - ركزت على حفظ المعلومات التى شعرت بأهميتها.
  - تعاملت مع كل جزء من أجزاء المقال بشكل منفرد.
  - حاولت أن أكون فكرة عامة عن الموضوع.
  - شعرت أن أجزاء المقال تـــشمل آراء متعارضـــة فركـــزت علـــى هـــذه الاختلافات.
  - كل ما شغلنى أثناء القراءة أن أصل إلى الرأى النهائى للمؤلف.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجية التعلم.

- يطلب الباحث من الطالب تلخيص المقال ووضع عنوان له، **حتـــى يـــتمكن الباحث من الكشف عن مستوى الناتج.**
- يقدم الباحث للطالب إحدى مجموعتى الأسئلة – الخاصة بالمقـــال الأول – وفقا للمجموعة التى قام الباحث بتحديدها لكل طالب – بدون علم الطالب – تلك المجموعة التجريبية التى سيظل الطالب منتميا لهـــا طـــوال جلـــسات التجربة الثلاث، ويطلب منه الإجابة عنها.

وتجدر الإشارة إلى أن الزمن الذى استغرقته الجلسة الأولى قد تـــراوح ما بين ساعتين وعشر دقائق وثلاث ساعات، حسب سرعة كل طالب من أفراد العينة فى القراءة، بمتوسط ساعتين وخمس وثلاثون دقيقة.

الجلسة الثانية:

- يطلب الباحث من الطالب – صاحب الجلسة – أن يقرأ المقال الثانى.
- يقدم الباحث للطالب إحدى مجموعتى الأسئلة – الخاصة بالمقـــال الثـــانى – وفقا للمجموعة التى قام الباحث بتحديدها لكل طالب، ويطلب منـــه الإجابـــة عنها.

وتجدر الإشارة إلى أن الزمن الذى استغرقته الجلسة الثانية قد تراوح ما بين ساعتين وربع وثلاث ساعات إلا الثلث، بمتوسط ساعتين ونصف.

الجلسة الثالثة:

- يطلب الباحث من الطالب – صاحب الجلسة – أن يقرأ المقال الثالث.

- يقدم الباحث للطالب مجموعة الأسئلة الخاصة بالمقال الثالث، ويطلب منه الإجابة عنها.
- **يطلب الباحث من الطالب أن يصف طريقته فى قراءة المقال، مستعينا بنفس قائمة العمليات التى تم استخدامها فى الجلسة الأولى، حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجية التعلم فى نهاية التجربة.**

وتجدر الإشارة إلى أن الزمن الذى استغرقته **الجلسة الثالثة قد** تراوح ما بين ساعتين وخمس وعشرون دقيقة وثلاث ساعات وعشرون دقيقة، بمتوسط ساعتين وخمسون دقيقة.

وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى على جميع أفراد العينة، والذى استغرق خمسة شهور، قام الباحث بتحليل ملخصات الطلاب وطرقهم التى وصفوها فى القراءة، للوقوف على كل من استراتيجية التعلم ومستوى الناتج الخاص بكل طالب فى بداية التجربة ونهايتها، وقد اتضح من هذا التحليل ظهور بعض الحالات التى لم يستطع الباحث تحديد استراتيجية التعلم أو مستوى الناتج أو كليهما، لكل من هذه الحالات.

قام الباحث بعرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين(*) المتخصصين فى علم النفس المعرفى، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد اتفق الباحثان مع الباحث فى نتائج تحليله لاستجابات (٧٠) فردا

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من:
- أ.د/ رمضان محمد رمضان أستاذ علم النفس بكلية التربية ببنها.
- أ.د/ محمد أحمد إبراهيم أستاذ علم النفس بكلية التربية ببنها.

مـــن إجمـــالى أفـــراد العينـــة (٨٤) التـــى تـــم التطبيـــق عليهـــا، بنســـبة (٨٣,٣٣%) وكان الاختلاف على نتائج تحليله لاستجابات (١٤) فـــردا ســـواء فى التطبيق القبلى أو البعدى، وأيضا فى تحديده لاستراتيجية التعلم أو مســـتوى الناتج أو فى كليهما، وقد تم اعتبار الأفراد الســـبعون المتفـــق علـــى جميـــع استجاباتهم فقط أفراد العينة النهائية للدراسة والذين سوف تجـــرى المعالجـــات الإحصائية على استجاباتهم فقط، مع استبعاد استجابات الأفراد (١٤) الذين تـــم الاختلاف على أى من استجاباتهم.

نتائج الدراسة:

- إجابة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على "هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب العينـــة الكلية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالى.

جدول (٢) التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة (ن = ٧٠)

الاستراتيجية		استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)				المجموع
		تجوال	كلى	متنوع	متسلسل	
استراتيجيات التعلم (قبل التجربة)	تجوال			١		١
	كلى	٢	٣	١٦		٢١
	متنوع	١	٣	٢٢	٥	٣١
	متسلسل			١٠	٧	١٧
المجموع		٣	٦	٤٩	١٢	٧٠

وللكشف عن الفروق فى كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة تم حساب الفرق بين نسبتين مرتبطتين لكل استراتيجية، والجدول التالى يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب.

جدول (٣) الفروق بين النسب لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة فى العينة الكلية (ن = ٧٠)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
تجوال	١	٣	١,٤%	٤,٣%	١,٠٠٧	غير دالة
كلى	٢١	٦	٣٠%	٨,٦%	٣,٥٥٧	٠,٠١
متنوع	٣١	٤٩	٤٤,٣%	٧٠%	٣,٢١٤	٠,٠١
متسلسل	١٧	١٢	٢٤,٣%	١٧,١%	١,٣٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة فى الاستراتيجية الكلية والمتنوعة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية الكلية بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- **لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل وبعد التجربة في الاستراتيجية المتسلسلة وفي التجوال حول الفكرة.**

- إجابة السؤال الثاني:

ينص التساؤل الثاني على "هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالي:

جدول (٤) التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولىقبل وبعد التجربة (ن = ٢١)

الاستراتيجية		استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)			المجموع
		كلي	متنوع	متسلسل	
استراتيجيات التعلم (قبل التجربة)	كلي	٢	٨		١٠
	متنوع		٦		٦
	متسلسل		٢	٣	٥
المجموع		٢	١٦	٣	٢١

وللكشف عن الفروق في كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة تم حساب الفرق بين نسبتين مرتبطتين لكل استراتيجية، والجدول التالي يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب

جدول (٥) الفروق بين النسب لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة في المجموعة التجريبية الأولى (ن = ٢١)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
كلى	١٠	٢	%٤٧,٦	%٩,٥	٣,٥٩٩	٠,٠١
متنوع	٦	١٦	%٢٨,٦	%٧٦,٢	٤,٣٦٩	٠,٠١
متسلسل	٥	٣	%٢٣,٨	%١٤,٣	١,٤٨٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في الاستراتيجية الكلية والمتنوعة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية الكلية بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل وبعد التجربة في الاستراتيجية المتسلسلة.

- **إجابة التساؤل الثالث:**

ينص التساؤل الثالث على "هل تختلــف اســتراتيجيات تعلــم طـــلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالى:

جدول (٦) التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة (ن = ٤٩)

الاستراتيجية		استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)				المجموع
		تجوال	كلى	متنوع	متسلسل	
استراتيجيات التعلم (قبل التجربة)	تجوال			١		١
	كلى	٢	١	٨		١١
	متنوع	١	٣	١٦	٥	٢٥
	متسلسل			٨	٤	١٢
المجموع		٣	٤	٣٣	٩	٤٩

وللكشف عن الفروق فى كل استراتيجية من استراتيجيات الــتعلم قبــل وبعد التجربة تم حساب الفروق بين نسبتين مرتبطتين لكل استراتيجية، والجدول التالى يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب.

جدول (٧) الفروق بين النسب لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة فى المجموعة التجريبية الثانية (ن = ٤٩)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
تجوال	١	٣	٢%	٦,١%	١,٠١٠	غير دالة
كلى	١١	٤	٢٢,٤%	٨,٢%	٢,٠٢١	٠,٠٥
متنوع	٢٥	٣٣	٥١%	٦٧,٣%	١,٦١	غير دالة
متسلسل	١٢	٩	٢٤,٥%	١٨,٤%	٠,٨٣٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبة قبل التجربة والنسبة بعدها لكل من الاستراتيجية المتنوعة والمتسلسلة والتجوال.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين النسبة قبل التجربة والنسبة بعدها فى الاستراتيجية الكلية، حيث انخفضت النسبة بعد التجربة عن النسبة قبل التجربة.

- إجابة السؤال الرابع:

ينص التساؤل الرابع على "هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة.

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالى:

جدول (٨) التبويب المتداخل لمستويات ناتج طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة (ن = ٧٠)

مستوى الناتج		مستوى الناتج (بعد التجربة) الإشارة العابرة	الوصف	التوجه إلى الخاتمة	المجموع
مستوى الناتج (قبل التجربة)	الإشارة العابرة	٦	٥	١٣	٢٤
	الوصف		٥	٢٠	٢٥
	التوجه إلى الخاتمة	٤	١	١٦	٢١
المجموع		١٠	١١	٤٩	٧٠

وللكشف عن الفروق فى كل مستوى من مستويات الناتج قبـل وبعـد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتين مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التـالى يوضح الفروق بين هذه النسب.

جدول (٩) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج

قبل وبعد التجربة فى العينة الكلية (ن = ٧٠)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
الإشارة العابرة	٢٤	١٠	%٣٤,٣	%١٤,٣	٣,٢٦	٠,٠١
الوصـف	٢٥	١١	%٣٥,٧	%١٥,٧	٣,٢٤٣	٠,٠١
التوجه إلى الخاتمة	٢١	٤٩	%٣٠	%٧٠	٥,٣١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة فى كل مستوى من مستويات الناتج الثلاثة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العـابرة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصـف بعـد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمـة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

- **إجابة السؤال الخامس:**

ينص التساؤل الخامس على "هل يختلف مستوى الناتج لـدى طـلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالى:

جدول (١٠) التبويب المتداخل لمستويات ناتج طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة (ن = ٢١)

مستوى الناتج		مستوى الناتج (بعد التجربة)			المجموع
		الإشارة العابرة	الوصف	التوجه إلى الخاتمة	
مستوى الناتج (قبل التجربة)	الإشارة العابرة	١	١	٨	١٠
	الوصف		٣	٥	٨
	التوجه إلى الخاتمة			٣	٣
المجموع		١	٤	١٦	٢١

وللكشف عن الفروق فى كل مستوى من مستويات الناتج قبـل وبعـد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتين مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التـالى يوضح الفروق بين هذه النسب.

جدول (١١) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج قبل وبعد التجربة فى المجموعة التجريبية الأولى (ن = ٢١)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
الإشارة العابرة	١٠	١	٤٧,٦%	٤,٨%	٣,٩٦٩	٠,٠١
الوصف	٨	٤	٣٨,١%	١٩%	١,٧٤٨	غير دالة
التوجه إلى الخاتمة	٣	١٦	١٤,٣%	٧٦,٢%	٥,٨٤٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في مستوى الإشارة العابرة ومستوى التوجه إلى الخاتمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النسبة قبل وبعد التجربة فى مستوى الوصف.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

- إجابة التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على "هل يختلف مستوى الناتج لــدى طـــلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالى:

جدول (١٢) التبويب المتداخل لمستويات ناتج طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة (ن = ٤٩)

مستوى الناتج		مستوى الناتج (بعد التجربة) الإشارة العابرة	الوصف	التوجه إلى الخاتمة	المجموع
مستوى الناتج (قبل التجربة)	الإشارة العابرة	٥	٤	٥	١٤
	الوصف		٢	١٥	١٧
	التوجه إلى الخاتمة	٤	١	١٣	١٨
المجموع		٩	٧	٣٣	٤٩

وللكشف عن الفروق فى كل مستوى من مستويات الناتج قبـــل وبعـــد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتين مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التـــالى يوضح الفروق بين هذه النسب.

جدول (١٣) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج

قبل وبعد التجربة فى المجموعة التجريبية الثانية (ن = ٤٩)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
الإشارة العابرة	١٤	٩	٢٨,٦%	١٨,٤%	١,٤١٥	غير دالة
الوصف	١٧	٧	٣٤,٧%	١٤,٣%	٢,٣٦	٠,٠٥
التوجه إلى الخاتمة	١٨	٣٣	٣٦,٧%	٦٧,٣%	٣,٣٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا قبل وبعد التجربة عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوصف وعند مستوى (٠,٠١) فى مستوى التوجه إلى الخاتمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النسبة قبل وبعد التجربة في مستوى الإشارة العابرة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث إمكانية تعديل كل من استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطلاب – عند دراستهم لموضوعات جديدة – ومستوى الناتج كما يتمثل فى الفهم العام للنص مع إدراك الشواهد والتفاصيل التى أدت إلى الاستنتاجات الرئيسية بالنص، عن طريق استخدام نمطين مختلفين من الأسئلة. الأول يتطلب التركيز على التفاصيل والحقائق الواردة بالنص، والثانى يتطلب اكتشاف الأفكار الأساسية بالنص، بحيث يتم تقديم كل نمط من نمطى الأسئلة إلى إحدى المجموعتين التجريبيتين، وقد تم توزيع طلاب عينة الدراسة عشوائيا على المجموعتين التجريبيتين، بحيث تتضمن كل مجموعة تجريبية طلاب يتبنون استراتيجيات تعلم مختلفة، حتى يتسنى للدراسة الحالية الوقوف على تأثير كل من نمطى الأسئلة على الاستراتيجية الموافقة لهذا النمط والاستراتيجية المخالفة له.

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة فى ستة تساؤلات الثلاثة الأولى خاصة بتأثير المعالجة التجريبية الحالية على استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطلاب قبل التعرض للمعالجة التجريبية وبعدها، ذلك لدى العينة الكلية ولدى كل من المجموعتين التجريبيتين، أما الثلاثة الأخرى فقد انصبت على تأثير المعالجة التجريبية على مستوى الناتج الذى يتوصل إليه الطلاب بعد قراءة كل مقال. وذلك قبل وبعد المعالجة التجريبية لدى كل من العينات الثلاث.

وقد أشارت نتائج التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم إلى ظهور أربع استراتيجيات للتعلم قبل إجراء التجربة، هى التسلسل والتنوع

والتكيف والتجوال حول الفكرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط فـي الكليـة)، وظهور نفس الاستراتيجيات بعد التجربة لكن بنسب مختلفة، حيث أشارت نتائج التحليل الكيفي لاستجابات أفراد العينة الكلية إلى ظهور حالة واحـدة مـصابة بمرض التجوال حول الفكرة قبل التجربة بنسبة (١,٤%)، ثم ازداد العدد إلـى ثلاث حالات بعد التجربة بنسبة (٤,٣%)، بالرغم من عدم وجود فروق دالـة إحصائيا بين هاتين النسبتين إلا أن هذه النتيجة تستحق التوقـف أمامهـا عنـد استعراض النتائج الخاصة بكل من المعالجتين التجريبيتين على حـده، نظـرا لخطورة هذه النتيجة التي تعني أن إحدى المعالجتين التجـريبيتين قـد تـسبب في إصابة بعض الحالات بأحد أمراض التعلم.

كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين نسب الطـلاب الـذين تبنـوا استراتيجية متسلسلة قبل وبعد التجربة، إلا أنه من الجدير بالذكر أن عددهم قبل التجربة (١٧) طالب بنسبة (٢٤,٣%) وأصبح بعد التجربة عددهم (١٢) طالب بنسبة (١٧,١%).

أما عن الفروق الدالة في النسب قبل التجربة وبعدها فقد ظهرت مع كل من الاستراتيجية الكليـة والاسـتراتيجية المتنوعـة عنـد مـستوى (٠,٠١) في الحالتين، ففي حالة الاستراتيجية الكلية انخفض عدد الطلاب الذين يتبنـون هذه الاستراتيجية من (٢١) طالب بنسبة (٣٠%) قبل التجربة إلى ستة طـلاب بنسبة (٨,٦%) بعد التجربة، وفي حالة الاستراتيجية المتنوعـة ارتفـع عـدد الطلاب الذين يتبنون هذه الاستراتيجية من (٣١) طالب بنسبة (٤٤,٣%) قبـل التجربة إلى (٤٩) طالب بنسبة (٧٠%) بعد التجربة، مما يـشير إلـى نجـاح التجربة بشكل عام في تحسين استراتيجيات تعلم الطلاب، هذا النجـاح سـيتم

تحليل تفاصيله فى الأجزاء التالية من خلال استعراض النتائج الخاصـة بكـل مجموعة تجريبية منفردة.

فى المجموعة التجريبية الأولى والتى تم دفع طلابهـا إلـى الاهتمـام بالتفاصيل والحقائق الواردة بالنص، أشارت نتائج التحليـل الكيفـى لوصـف الطلاب لطرق تعلمهم إلى ظهور ثلاث استراتيجيات للتعلم قبل التجربة وبعدها، هى الاستراتيجية الكلية والمتنوعة والمتسلسلة، حيث أوضحت النتـائج وجـود انخفاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة الطلاب الـذين يتبنـون الاستراتيجية الكلية فى التعلم، فقد كان عدد الطلاب قبل التجربة عشرة طـلاب بنسبة (٤٧,٦%) وأصبح العدد بعد التجربة طالبين فقط بنسبة (٩,٥%)، ممـا يشير إلى أن المعالجة التجريبية المقدمة لطلاب هذه المجموعة أدت إلى تقليـل نسبة تبنى الاستراتيجية الكلية، نتيجة لأن الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة تدفعهم إلى الحرص على الالتفات للتفاصيل والحقائق الواردة بالنص الذى تـتم دراسته فيما بعد، حتى لا يتعرض الطلاب للفشل فى الإجابة على مثـل هـذه الأسئلة فى المحاولتين الثانية والثالثة.

هذا الدور الذى لعبته الأسئلة المقدمة للطلاب فـى هـذه المجموعـة التجريبية والذى دفع ثمانية طلاب من طلاب هذه المجموعة بنـسبة (٣٧,١%) إلى التخلى عن تبنى الاستراتيجية الكلية، أدى أيضا إلى ظهـور ارتفـاع دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة الطلاب الـذين تبنـوا الاسـتراتيجية المتنوعة (استراتيجية التعلم الأكثر تفصيلا) حيث تحول الطلاب الثمانية الـذين تخلوا عن تبنى الاستراتيجية الكلية إلى تبنى الاستراتيجية المتنوعة بعد التجربة، ذلك نتيجة لإدراكهم لأوجه القصور فى التعامل مع هذا النوع من الأسئلة الذى

يركز على التفاصيل نتيجة تبني الاستراتيجية الكلية والتى تتميز بعدم الاهتمــام الكافي بالتفاصيل والشواهد الواردة بالنص والتى تصل بالمؤلف إلى استنتاجاته في النهاية، مما جعلهم يشعرون بالعجز أمام الأسئلة المقدمة لهم فى نهاية المقال الأول وربما الثانى أيضا، وبذلك ارتفعت نسبة الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة من (٢٨,٦%) قبل التجربة إلى (٧٦,٢%) بعدها.

ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا فى نسب الطــلاب الــذين تبنوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل وبعد التجربة، حيث كان عدد الطــلاب قبــل التجربة خمسة طلاب بنسبة (٢٣,٨%) وانخفض إلى ثلاثــة طــلاب بنــسبة (١٤,٣%) بعد التجربة، مما يعنى تحول طــالبين مــن تبنــى الاســتراتيجية المتسلسلة إلى تبنى الاستراتيجية المتنوعة، وبالرغم من أن هذا الانخفاض غير دال إحصائيا إلا أنه من الملفت للنظر أن تؤدى هذه المعالجة التجريبيــة إلــى تخلى الطالبين عن الاستراتيجية المتسلسلة، وقد يرجع ذلك إلــى أن الطــالبين قاموا فى البداية بوصف طريقتهم فى قراءة وتعلم المقــال الأول فقــط والتــى لا تمثل استراتيجيتهم المفضلة فى التعلم بشكل عام، حيث اعتمد علــى النقــاط بعض المعلومات المتفرقة من المقال الأول دون الاهتمام بتكوين تصور عــام عن فكرة المقال أو التوصل لتكوين فكرة واضحة عما يريد المؤلف أن يــصل إليه ومبرراته لذلك، ومع استمرار جلسات التجربة تتغلب الاستراتيجية المفضلة لدى الشخص على طريقته فى قراءة المقالين التاليين، هذه الاستراتيجية المفضلة التى ربما كانت كلية أو متنوعة، والتى تتطلب كل منها جهد ذهنى كبير حتــى يتمكن الطالب من ربط الاستنتاجات بالشواهد وتكوين صورة عامة للموضــوع وأفكاره الرئيسية وهو ما يبدو أنه لم يحدث عند قــراءة المقــال الأول لــدى هذين الطالبين.

وتؤكد النتائج الخاصة بهذه المجموعة التجريبية بشكل عام تميز تصور باسك بشموليته عن التصورات القائمة على التحسن الخطى فى الأداء المعرفى مثل تصور (مارتون وسالجو)، والتى أكدت أدبياتهم دائما على السعى نحو الوصول إلى الطرف الأفضل للمعالجة المعرفية (المستوى العميق فى المعالجة) مع الاهتمام بالتأكيد على أهمية التفاصيل والشواهد على أساس حتمية إتقانها أو لا، وهذا ما لم تؤكده الشواهد الإمبريقية، فهناك العديد من الشواهد على وجود نسبة كبيرة من المتعلمين المغرمين بتكوين الانطباعات العامة دون الإغراق فى التفاصيل، مثل هؤلاء الأفراد من الصعب مواجهة مشكلاتهم فى ظل تصورات التحسن الخطى التى لا تلتفت إلى مشكلات مثل هؤلاء الطلاب، أما تصور باسك بتمييزه الدقيق للاستراتيجية المتنوعة ما بين التسلسل والكلية أو بين شكليهما المتطرفين (عدم البصيرة والتجوال حول الفكرة)، يطرح أمام القائم بالتدريس جميع التباينات الحقيقية فى مجموعة المتعلمين المتعاملين معه وأوجه القصور التى يعانى منها كل منهم؛ بدلا من التركيز على مجموعة المعالجة السطحية دون غيرهم (فى ضوء التصورات الأخرى).

وفى المجموعة التجريبية الثانية افتقرت النتائج إلى المنطقية التى تمتعت بها أغلب نتائج المجموعة التجريبية الأولى، حيث لم تظهر الفروق الدالة إحصائيا بين نسبتين مرتبطتين سوى فى حالة الاستراتيجية الكلية، حيث كان عدد الطلاب الذين تبنوا هذه الاستراتيجية قبل التجربة (١١) طالب بنسبة (٢٢,٤%) انخفضوا إلى أربعة طلاب بنسبة (٨,٢%) بعد التجربة، ولم تظهر الفروق الدالة فى الحالات الثلاثة الأخرى (الاستراتيجية المتسلسلة، الاستراتيجية المتنوعة، التجوال حول الفكرة).

فبالرغم من انخفاض عدد الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتسلسلة من (١٢) طالب قبل التجربة بنسبة (٢٤,٥%) إلى (٩) طلاب بعد التجربة بنسبة (١٨,٤%)، إلا أن هذا الانخفاض غير دال إحصائيا، مما يشير إلى فشل هذه المعالجة التجريبية فى تحويل هؤلاء الطلاب إلى تبنى استراتيجية متنوعة، وكان من الممكن إرجاع مثل هذه النتيجة إلى صعوبة توجيه هؤلاء الطلاب إلى البحث عن الفكرة الأساسية بالنص وربط الشواهد بالاستنتاجات اعتمادا على طبيعة الأسئلة المطروحة بعد المقال فقط، إلا أنه من خلال فحص التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم الطلاب قبل وبعد التجربة فى هذه المجموعة التجريبية، نتبين أن هناك (٨) طلاب من إجمالى (١٢) طالب الذين تبنوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل التجربة قد تخلوا عنها وتبنوا استراتيجية متنوعة بعد التجربة، وهذه نتيجة منطقية جدا، إلا أن السبب الحقيقى فى عدم ظهور فروق دالة هو تحول (٥) طلاب من تبنى الاستراتيجية المتنوعة قبل التجربة إلى الاستراتيجية المتسلسلة بعد التجربة، وهو ما يصعب تفسيره فى ضوء خصائص كل من الاستراتيجيتين المتسلسلة والمتنوعة ومتطلبات الأسئلة المقدمة فى هذه المعالجة، ويمكن تفسير هذا التحول لهؤلاء الطلاب من الاستراتيجية المتنوعة إلى المتسلسلة فى ضو المألوفية العالية لموضوع المقال الأول والذى يعد الموضوع الأساسى لأى مقرر دراسى فى طرق التدريس (حيث أن جميع طلاب العينة من الدارسين فى التربية) وكثير من المقررات الدراسية الأخرى، وهذا ما أدى إلى قدرة هؤلاء الطلاب على استيعاب الفكرة الأساسية بهذا المقال وربط الشواهد بالاستنتاجات كنتيجة للخبرة السابقة بموضوع المقال، وهذا ما لم يظهر مع المقالات الأخرى نظرا لأنه لا يرجع إلى طبيعة استراتيجية التعلم التى يتبناها هؤلاء الطلاب.

وأيضا بالرغم من ارتفاع عدد الطـــلاب الـــذين تبنـــوا الاســـتراتيجية المتنوعة من (٢٥) طالب قبل التجربة بنسبة (٥١%) إلى (٣٣) طالـــب بعـــد التجربة بنسبة (٦٧,٣%)، إلا أن هذا الارتفاع كان غير دال إحصائيا، مما يؤكد فشل هذه المعالجة التجريبية فى الارتفاع بنسبة المتبنين للاستراتيجية المتنوعة حتى تصل إلى حد الدلالة الإحصائية، وربما يرجع ذلك إلـــى فكـــرة التوزيـــع العشوائى لأفراد العينة على المجموعتين التجريبيتين والتـــى تبنتهـــا الدراســـة الحالية دون الأخذ فى الاعتبار استراتيجية التعلم التى يتبناهـــا الطـــلاب قبـــل التجربة مما أدى إلى أن أغلب طلاب هذه المجموعة التجريبية لم يكونوا مـــن الطلاب المفترض أن تقدم لهم هـــذه المعالجـــة التجريبيـــة (طـــلاب يتبنـــون الاستراتيجية المتسلسلة)، إلا أن الدراسة الحالية قد هدفت مـــن هـــذا الإجـــراء توضيح الدور السلبى الذى قد تلعبه المعالجة التجريبية حينما تقدم لطلاب ذوى استعدادات غير مناسبة، وهذا ما ظهر من خلال الارتفاع غير الدال إحـــصائيا لنسب الطلاب الذين يعانون من مرض التجوال حول الفكرة، حيث كان هنـــاك طالب واحد يعانى من هذا المرض قبل التجربة بنسبة (٢%) وأصـــبح ثـــلاث طلاب بعد التجربة بنسبة (٦,١%)، ومن خلال فحص جدول التبويب المتداخل لاستراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة يتضح أن هناك طـــالبين مـــن هـــؤلاء الطلاب الثلاثة كان يتبنيا استراتيجية كلية قبل التجربة، أى أن التعرض للأسئلة المركزة على الفكرة العامة للنص والأفكار الأساسية به قد تؤدى إلى الإغـــراق فى الكلية حتى الوصول إلى صورتها المرضية المتمثلة فـــى التجـــوال حـــول الفكرة دون الانخراط فى أية تفاصيل، مما يؤكد على أهمية الانتقائية العلاجيـــة فى المعالجات التجريبية، حتى لا تكون هذه المعالجات أكثر إزاءا إذا مـــا تـــم تقديمها للأفراد غير المناسبين.

هذا ما لم يحدث فى حالة الاستراتيجية الكلية والتى انخفض عند الطلاب الذين يتبنوها انخفاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٥). والذى ربما يرجع إلى عدم اهتمام هؤلاء الطلاب عند قراءتهم للنص الأول مع صدق وصفهم لطريقة قراءتهم هذا النص، هذا الاهتمام المنخفض يبدو فى عدم الإلمام بالعديد من التفاصيل بالإضافة للفهم العام للنص، مما يتسبب فى اضطرار القائم بالتحليل إلى تصنيف استراتيجيتهم فى التعلم إلى كلية بدلا من المتنوعة (استراتيجياتهم العادية فى دراسة الموضوعات الجديدة) التى اتضح أن عدد كبير منهم (٨) طلاب بنسبة (٧٢,٧%) من إجمالى (١١) طالب قد تبنوها فى نهاية التجربة، على الرغم من أن هذه المعالجة التجريبية لا تحض على ذلك.

كما أشارت نتائج التحليل الكيفى لتلخيصات طلاب العينة الكلية للمقالين الأول والثالث (أى قبل وبعد التجربة) إلى ظهور ثلاث مستويات للنتائج تتبع نفس النموذج الهرمى الذى حدده سالجو (١٩٧٥) والذى أكدته مجموعة كبيرة من الدراسات فيما بعد، وهى الإشارة العابرة يليه الوصف وأخيرا التوجه إلى الخاتمة. وقد أكدت نتائج الفروق بين النسب قبل وبعد التجربة لكل مستوى من مستويات الناتج وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين عند مستوى (٠,٠١) فى كل من الحالات الثلاثة، حيث انخفض عدد الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من (٢٤) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٤,٣%) إلى (١٠) طلاب بعد التجربة بنسبة (١٤,٣%)، كما نخفض عدد الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف من (٢٥) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٥,٧%) إلى (١١) طالب بعد التجربة بنسبة (١٥,٧%)، وارتفع عدد الطلاب الذين وصلوا

لمستوى التوجه إلى الخاتمة من (٢١) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٠%) إلـــى (٤٩) طالب بعد التجربة بنسبة (٧٠%). وتشير هذه النتائج بشكل عـــام إلـــى نجاح التجربة فى تحسين مستوى الناتج لدى طلاب العينة، هذا النجـــاح ســـيتم تحليل تفاصيله فى الأجزاء التالية من خلال استعراض النتائج الخاصـــة بكـــل مجموعة تجريبية منفردة.

فى المجموعة التجريبية الأولى التى تم دفع طلابهـــا إلـــى الاهتمـــام بالتفاصيل والحقائق الواردة بالنص، أشارت النتائج إلى وجـــود انخفـــاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى نسب الطلاب الذين توقفـــوا عنـــد مـــستوى الإشارة العابرة، حيث توقف (١٠) طلاب عند هذا المستوى من مستويات الناتج قبل التجربة بنسبة (٤٧,٦%) وانخفض هذا العدد إلى طالـــب واحـــد بنـــسبة (٤,٨%) بعد التجربة، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين النسبتين قبل وبعـــد التجربة فى حالة مستوى الوصف، كما أكدت النتائج وجود ارتفاع دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة الطلاب الذين وصلوا لمـــستوى التوجـــه إلـــى الخاتمة، حيث كان عدد الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى قبل التجربـــة (٣) طلاب بنسبة (١٤,٣%) وارتفع العدد بعد التجربة إلـــى (١٦) طالـــب بنـــسبة (٧٦,٢%).

وترجع هذه النتائج إلى التحسن الحادث فى استراتيجيات تعلم طـــلاب هذه المجموعة التجريبية، حيث أدى انخفاض نـــسبة الطـــلاب الـــذين تبنـــوا الاستراتيجية الكلية إلى انخفاض نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من مستويات الناتج، حيث يسعى الأفراد الذين تبنوا هذه الاســـتراتيجية الكلية إلى تكوين انطباع عام عن موضوع المقال ثـــم يبـــدأون فـــى دراســـة

التفاصيل، إلا أنه من الواضح أن هذه المجموعة من الطلاب اكتفوا بتكوين الانطباع العام أو أن محاولتهم لدراسة التفاصيل لم ترق بهم لمستوى الوصف (المستوى الثانى من مستويات الناتج) نتيجة لعدم الاكتراث أو طول المقال مع نقص دافعيتهم لدراسته كاملا بجدية، ومع تعرض هؤلاء الطلاب للمعالجة التجريبية المقدمة لهذه المجموعة قلت نسبة تبنى الاستراتيجية الكلية، نتيجة لأن الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة تدفعهم إلى الحرص على الالتفات للتفاصيل والحقائق الواردة بالنصين الثانى والثالث فيما بعد، مما يؤدى إلى الارتفاع بمستوى الناتج من الإشارة العابرة إلى التوجه إلى الخاتمة.

كما أدى عدم وجود فروق فى نسب الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل وبعد التجربة، إلى عدم وجود فروق بين النسبتين فى مستوى الوصف، نظرا لأن مستوى الوصف (من مستويات الناتج) هو المستوى المميز للطلاب المتسلسلين الذين لديهم ميل إلى دراسة التفاصيل الجزئية جيدا قبل تكوين استخلاص عام وهو ما لم يتمكن أغلبهم منه نتيجة لطول المقالات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية وكثرة الأفكار المطروحة فى كل منهم، وقد يرجع هذا الثبات فى نسبة الطلاب المتسلسلين وكذلك مستوى الوصف إلى طبيعة الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة التجريبية والتى لا تضيف جديد للطلاب المتسلسلين.

وأخيرا أدى الارتفاع الدال فى نسبة الطلاب المتنوعون إلى ارتفاع نسبة الطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة (من مستويات الناتج)، حيث يتميز الطلاب المتنوعون بالسعى إلى الوصول لاستخلاصات عامة مع الإلمام بالشواهد والتفاصيل والحجج التى تؤيد هذه الاستخلاصات، حيث يقوم

هؤلاء الطلاب بدراسة ناقدة للأفكار المطروحة بالمقال فى محاولة لتجميع هذه الأفكار وتنظيمها وصولا للخلاصة المؤيدة بالحجج والأسانيد، وقد يرجع هـذا الارتفاع إلى طبيعة المعالجة التجريبية المقدمة لطلاب هذه المجموعة حيث أدت هذه المعالجة إلى تحول مجموعة كبيرة من الطلاب الذين تبنوا الاسـتراتيجية الكلية قبل التجربة إلى الاستراتيجية المتنوعة، نتيجـة لإدراكهـم لقـصورهم المتمثل فى عدم الاهتمام الكافى بالشواهد والتفاصيل، ممـا جعلهـم يـشعرون بالعجز أمام الأسئلة المقدمة لهم فى نهاية المقال الأول والتى تركز على هـذه التفاصيل، هذا العلاج المتمثل فى التحول من الكليـة إلـى التنـوع أدى إلـى الارتفاع بمستوى الناتج وصولا إلى التوجه إلـى الخاتمـة حيـث الوصـول للخلاصة أو الاستنتاج مع الإلمام بالأسباب والآثار التى أوردها المؤلف.

وفى المجموعة التجريبية الثانية أشارت النتائج إلى الانخفـاض غيـر الدال إحصائيا فى نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مـستوى الإشـارة العـابرة (من مستويات الناتج)، الانخفاض الدال إحصائيا عند مستوى (٠,٥) فى نـسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف، حيث كان عدد الطلاب الذين توقفوا عند هذا المستوى قبل التجربة (١٧) طالب بنسبة (٣٤,٧%) وأصبح عـددهم (٧) طلاب بنسبة (١٤,٣%) بعد التجربة، والارتفاع الدال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) من (١٨) طالب بنسبة (٣٦,٧%) قبل التجربة إلى (٣٣) طالب بنسبة (٦٧,٣%) بعد التجربة.

ويرجع عدم ظهور الفرق الدال إحصائيا فى مستوى الإشارة العـابرة إلى طبيعة الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة التجريبية، والتى تدفع الطلاب إلى الربط بين أجزاء المقال واستخلاص الفكرة العامة فى النص دون الاهتمام

بالشواهد والتفاصيل المؤدية إلى الخلاصة التى انتهى إليها المؤلف، مما يؤدى إلى دفع مثل هؤلاء الطلاب إلى البقاء على ميلهم لتكوين فكرة أو انطباع عام عن النص، وعدم تعديل استراتيجياتهم فى التعلم وبالتالى بقاء مستوى الناتج كما هو.

ويرجع الانخفاض الدال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) فى نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف (من مستويات الناتج)، إلى كل من خصائص هذا المستوى من مستويات الناتج حيث الاهتمام بالشواهد والتفاصيل والحقائق الواردة بالنص دون الوصول إلى الاستنتاجات التى يمكن التوصل إليها باستخدام هذه الشواهد، وأيضا طبيعة الأسئلة المستخدمة فى هذه المعالجة التجريبية حيث الدفع نحو الربط بين مقاطع المقال واستخلاص الفكرة العامة والاستنتاج الأساسى فيه، فتتلاشى أوجه القصور ويرفع مستوى الناتج إلى مستوى الأعلى (التوجه إلى الخاتمة).

وبالفعل أشارت النتائج إلى الارتفاع الدال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التوجه إلى الخاتمة (أعلى مستويات الناتج)، حيث كان عدد الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى من مستويات الناتج (١٨) طالب بنسبة (٣٦,٧%) قبل التجربة وأصبح (٣٣) طالب بنسبة (٦٧,٣%) بعد التجربة، كنتيجة لتحول الطلاب المتسلسلين إلى تبنى الاستراتيجية المتنوعة، وبالتالى يرتفع مستوى الناتج من مستوى الوصف (الذى عادة ما يصل إليه الطلاب المتسلسلين) إلى مستوى التوجه إلى الخاتمة.

وبعـــد،

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يرى الباحث إمكانية تعديل كـــل مـــن استراتيجية التعلم التي يتبناها الطلاب – عند دراستهم لموضـــوعات جديـــدة – ومستوى الناتج كما يتمثل في الفهم العام للنص مع إدراك الشواهد والتفاصـــيل التي أدت إلى الاستنتاجات الرئيسية بالنص، تلك الاستراتيجيات المرغوبة التي تسمح بالتناول الناقد للمواد الدراسية المقدمة للمتعلمين، هذا التناول الذي يتـــسم بإعمال العقل وبذل الجهد الذهني فـــي تجميـــع الآراء ومناقـــشتها والخـــروج بالاستنتاجات منها، بدلا من السعي نحو تثبيت حقيقة واحدة في ذهـــن المـــتعلم وكأنها الحقيقة المطلقة، حتى يتلخص نظامنا التعليمي من آفـــة إنتـــاج عقـــول متعصبة لها رؤية أحادية تقدس الكلمـــة المكتوبـــة والمـــسموعة دون مناقـــشة أو تفسير، وأيضا لما لهذا التناول الناقد من تأثير على نواتج الـــتعلم المتمثلـــة في الفهم والآثار الأكثر دواما في الذاكرة كما أوضحت النتائج.

هذا التعديل المدرك لكل من استراتيجيات التعلم ومستويات الناتج عن طريق استخدام نمطين مختلفين من الأسئلة، يدفعنا نحو ضرورة إعادة النظـــر في أساليب ونظم التقويم المستخدمة في مدارسنا، والتي يمكـــن النظـــر إليهـــا كمتغيرات مستقلة (ليس فقط كمتغيرات تابعة) لها قدرة تأثير على عمليات التعلم ونواتجه، مع الأخـــذ فـــي الاعتبـــار ضـــرورة مراعـــاة الفـــروق الفرديـــة في استراتيجيات تعلم المتعلمين بحيث يتم التركيز على نمط الأسئلة المؤدي إلى استكمال أوجه القصور لدى كل مجموعة من المتعلمين، حتى لا يؤدي الالتزام بأحد الأنماط دون الآخر إلى التطرف في استخدام أحـــد اســـتراتيجيات الـــتعلم (أي الإصابة بأحد أمراض التعلم) كما أشارت النتائج.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- *دينيس تشيلد (١٩٨٣):* علم النفس والمعلم، (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون) القاهرة: مؤسسة الأهرام.

٢- *زكريا الشربيني (١٩٩٠):* الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣- *صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣):* الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.

٤- *فكرى ريان، معصومة كاظم، فتحى الديب، رجاء أبو علام وأمينة كاظم (١٩٩٤):* تقويم نماذج أسئلة المواد الدراسية بالتعليم الثانوى العام ١٩٩٠/١٩٩١، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة: دار الكتب.

٥- *فؤاد أبو حطب (١٩٨٣):* القدرات العقلية، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٦- *فؤاد أبو حطب (١٩٩٦):* القدرات العقلية، ط٥، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٧- *محمد سيف الدين فهمى (١٩٩٢):* تأملات فى سياسة التعليم فى مصر، دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء (٤٧)، ص ص ١٠-٢١.

٨- *وليد كمال القفاص (٢٠٠١):* دراسات فى انثربولوجيا التعلم، مجلة علم النفس، العدد (٦٠)، السنة (١٥)، ص ص ٩٤-١٢٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

9- ***Best, J.B. (1982)***: **Cognitive Psychology**. New York, West Publishing Company.

10- ***Danial, J.S. (1977):*** Learning styles and strategies: The work of Gordon pask. In Entwistle, N. and Hounsell, D. (Eds) **How Students learn.** London, Grom Helm, pp. 86-107.

11- ***Dansereau, D.F.; Collins, K.W.; McDonald, B.A.,; Holley, C.D.; Garland, J.; Diekhoff, G. & Evans, S.H. (1979)***: Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program. **J. Educ. Psychol.**, vol. 71, pp. 64-73.

12- ***Entwistle, N.J. (1978)***: A Summary of Pask's Resent Research. **Br. J. Educ. Psychol**., vol. 84, pp. 255-265.

13- ***Evans, B. & Honour, L. (1997)***: Getting Inside Knowledge: The Application of Entwistle's Model of Surface/ Deep Processing in Producing Open Learning Materials. **Educ. Psychol.,** Vol. 17, No. 1 and 2, pp. 127-139.

14- ***Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1993)***: **Cognitive Psychology A Student's Hand Book**. London, Lawrence.

15- *Feldt, R.C. (1990)*: Test Expectancy and Performance of Factual and Higher-Level Questions. **Contemporary Educational Psychology**., vol. 15, No. 3, pp. 212-223.

16- *Fransson, A. (1977):* On Qualitative Differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, vol. 47, pp. 244-257.

17- *Holley, C.D.; Dansereau, D.F; McDonald, B.A.; Garland, J.C. & Collins, K.W. (1979)*: Evaluations of a Hierarchical Mapping Technique as an Aid to Pros Processing. **Contemporary Educational Psychology**., vol.4, pp. 227-237.

18- *Jahnke, J.C. & Nowaczyk, R.H. (1998)*: **Cognition**. New Jersey, Prentice- Hall.

19- *Kellogg, R.T. (1995)*: **Cognition Psychology**. London, SAGE publications.

20- *Knapper, C. & Cropley, A. (1985)*: **Lifelong Learning and higher Education.** London. Groom-Helem.

21- *Klein, S.B. (2002)*: **Learning Principles And Applications**. New York, Mc graw-Hall.

22- *Leahey, T.H. & Harris, R.J. (2001):* **Learning and Cognition**, New Jersey, Prentice-Hall.

23- *Marton F. (1981):* Student Learning in Higher Education **J. Higher Educ.**, Vol. 54, No. 3, pp. 325-329.

24- *Marton, F. & Saljo, R. (1976a)*: On Qualitative Differences in Learning I-Outcome and Process. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 56, pp. 4-11.

25- ***Marton, F. & Saljo, R. (1976b)***: Learning Strategies II- On Qualitative Difference in Learning. II-Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. Br. J. **Educ. Psychol.**, Vol. 46, pp. 115-127.

26- ***Mc Danial, M.A.; Collins, K.W. & Garland, J.C. (1994)***: The Effects of Test Expectancy on Processing and Memory of Prose. **Contemporary Educational Psychology**., Vol. 19, No.2, pp. 230-248.

27- ***Pask, G. (1976)***: Styles and Strategies of Learning.**Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 46, pp.128-148.

28- ***Rayner, S. & Riding, R. (1997):*** Towards a Categoristation of Cognitive Styles and Learning Styles. **Educ. Psychol.** Vol. 17, No. 1 and 2, pp. 5-27.

29- ***Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984)***: The Relationship between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 54, pp. 73-83.

30- ***Sadler-Smith, E. (1997):*** Learning Style: Frameworks and Instruments. **Educ. Psychol.**, Vol. 17, No, 1 and 2, pp. 51-63.

31- ***Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998)***: A Comparative Study of Approaches to Studying in Hong Kong and the United Kingdom. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 68, pp. 81-93.

32- ***Schmeck, R.R. (1982):*** Inventory of Learning Processes. In Keefe, J.W. (Ed). **Student Learning Styles and Brain Behaviour**, New York, National Association

of Secondary School Principals.

33- ***Schmeck, R.R. (1983)***: Learning Styles of College Students. In Dillon, R.F. & Schmeck, R.R. (Eds) **Individual Differences in Cognition**. New York, Academic Press, PP. 233-280.

34- ***Sevensson, L. (1977):*** Learning Processes of Strategies. III-on Qualitative Differences in Learning III-Study Skill and Learning. **Br. J. Educ. Psychol.,** Vol. 47, pp. 223-243.

الجـــــزء الثاني (٤)

التركيب العلاقى و اتجاهات التاثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ومداخلهم للدراسة

الجزء الثاني (٤)

التركيب العلاقى و اتجاهات التاثير السببية

بين تصورات الطلاب عن التعلم

و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة

تمهيـــد :-

يمثل البحث فى مدَاخل التعلم أو الدراسة اتجاهاً جديداً فى علم الــنفس التربوى ، يهتـــم بالعمليات التى يواجه الطلاب بواسطتها مهام تعلمهم ، عن طريق وصف الطلاب أنفسهم لطــرق تعلمهم و ليس ـــ كما هى العــادة فــى بحوث التعلم التقليدية ـــ عن طريق وصف المراقــب أو الباحــث ، و بــذلك تصبــح مهمـــة البحث فى التعلــم الإنسانى مهمة فهم و اكتشاف بــدلا مــن مهمة الشرح التقليدية .

و تعتبر الدراسات المنتمية لهذا الاتجاه المحاولات الأولى لفحص مـــا يسمى علم عادات تعلم الإنـــسان Anthropology of Learning أو علـــم وصف ظاهرات الـــتعلم Phenomenology of Learning ، الخــــاص بكيفيـــة تعامل الطلاب مع المهام الأكاديمية ، والعوامل التى تؤثر فى طـــرق تعلمهم . (Knapper & Cropley ,1985 :156)

و تهتم الدراسة الحاليـــة بدراسة اثنين من أهم العوامـــل التـــى تـــؤثر فى تبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة ، همـــا تصورات الطلاب عن التعلم ، و توجهاتهم الدافعية ، هذا الاهتمام يرجع إلى كل مـــن الافتراضــــات التـــى

طرحتها الأدبيات المرتبطة بمجال التعلم الانساني و نتائج العديد من الدراسات السابقة .

مشكلة الدراسة :-

يذكر (Mpofu & Oakland , 2001) أن تبني الطلاب لأحد مداخل الدراسة يكون إنعكاسا لدافعيتهم للتعلم ، و إدراكهم لخصائص المهمة ، وسياق التعلم . فالمدخل السطحى يكون مصحوباً بدافعية لتعلم العناصر الأساسية الواضحة barest essentials للمحتوى و الاعتماد الكبير على التعلم الصم rote learning أو أية استراتيجيات تعلم أخرى أكثر سطحية superficial . فى المقابل يرتبط المدخل العميق بالاهتمام الداخلى intrinsic interest بالمادة الدراسية ، و يتضمن مدى واسعا من عمليات و استراتيجيات التعلم المفيدة (على سبيل المثال ، القراءة ، البناء الهرمى للمعرفة ، و الكشف عن رؤى متعددة لنفس المحتوى) ، لذلك يكون تبنى المدخل العميق ضروريا ؛ لتحقيق مستويات تعلم أعلى كيفاً (على سبيل المثال ، تحليل ، تركيب، تقويم).

فقد قام (Biggs , 1978) بتطبيق استبيان عمليات الدراسة Study Process Questionnaire (SPQ) المكون من (٨٠) مفردة على ثلاث عينات كندية ، و استرالية ، و إنجليزية فى محاولة للتحقق من صدق نموذجه العام لعمليات الدراسة ، و بعد إخضاع النتائج للتحليل العاملى ، أسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة عوامل ، بحيث كانت المفردات

المشبعة على كل عامل تشكل (قيمة ــ دافع ــ استراتيجية) ، أطلــق علــى العامل الأول إعادة الإنتاجية ، و الثــانى الاســتدخال ، و الثالــث التنظــيم ، وفى ضوء هذه النتائج قام بيجــز بتطوير نموذجه لوصف التعلم الإنسانى .

ويؤكد(Entwistle & Ramsden , 1983:62)أن الطــلاب عــادة يستخدمون استراتيجيات ملائمة لدوافعهم للتعلم ، ففى الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٧٧ تم بناء سلسلة من الاستبيانات فى جامعــة لانكستر بهدف التنبــؤ بمستويات الأداء الأكاديمى ، و فــى ضوء نتائج مجموعــة مــن الدراســات الاستطلاعيــة تم بناء استبيان جديد استخدم فــى الدراســة الأساســية ، هــذا الاستبيان مكون من مقياسين هما : الدافعية و طرق الدراسة ، بحيث يتــضمن مقياس طرق الدراسة المفاهيم التــى وصفها مارتون و باســك و بيجــز ، تم تطبيــق الاستبيــان على عينــة مــن طــلاب الجامعة البريطانيين ، أسفرت نتائج التحليل العاملى لاستجاباتهم عن ظهور ثلاثة عوامل تمثل ثلاثة مــداخل للدراسة هى : **المدخل العميق** و يتضمن الدافعية الداخلية و البحث الإيجابى عن المعنى الشخصى و التعلم بالفهم. **المدخل السطحى** و يتضمن الدافعية الخارجية و التقيد بحدود المنهج و الخوف من الفشل و مستوى سطحى فــى المعالجــة والتعلم بالعمليات . **المدخل الاستراتيجي** و يتضمــن طرق الدراسة المنظمــة ودافعية الإنجاز .

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التى توصل إليهــا (Biggs , 1978) ، و تبــدو كثلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهى تبدو كثلاثــة أغراض ، تستحث ثلاثة دوافع ، تحدد ثلاث استراتيجيات للعمل . و بناء على نتائج التحليلات العاملية السابقة ، و بعد إجراء مجموعة كبيرة من المقــابلات

الشخصية مع الطلاب قدم (Entwistle , Hanley & Hounsell) نموذجا لوصف تعلم الطلاب (Entwistle & Ramsden , 1983 : 42) .

و قد تم بناء قائمة مداخل الدراسة (ASI) Approaches to Studying Inventory فى صورتها الأولية ، و أجريت مجموعة من الدراسات للتحقق من صدق النموذج ، و كذلك البناء العاملى للقائمة ، منها دراسة (Ramsden & Entwistle , 1981) و التى أجريت على عينة من طلاب الجامعة فى بريطانيا ، توصلت إلى أربعة عوامل هى التوجه نحو المعنى ، و التوجه نحو إعادة الانتاجية ، و التوجه الاستراتيجى ، و عامل رابع أطلق عليه التوجه غير الأكاديمى .

كما توصلت دراسة (Watkins , 1982) على عينة من طلاب الجامعة فى استراليا إلى أربعة عوامل مشابهة ، أما دراسة (Watkins , 1988) و التى أجريت على عينة من طلاب الجامعة الاستراليين أيضا ، توصلت إلى أربعة عوامل هى : الدافعية الداخلية ، و الدافعية الخارجية ، و الخوف من الفشل ، و دافعية التحصيل .

أما دراسة (Clark , 1986) فقد أجريت على عينة من طلاب المدارس الثانوية فى بريطانيا ، و توصلت إلى أربعة عوامل هى : **التوجه الأكاديمى** و قد تشبع عليه الأسلوب العميق و الدافعية الداخلية ، **التوجه غير الاكاديمى** ، **التعلم بالعمليات** و تشبع عليه كل من الأسلوب السطحى وعدم البصيرة و حدود المنهج و الأسلوب الاستراتيجى ، **التوجه نحو التحصيل** وقد تشبع عليه الدافعية الداخلية و دافعية التحصيل و حدود المنهج و الأسلوب الاستراتيجى .

وفى دراسة (Entwistle et al. , 1989) تم تطبيق القائمة على عينتين من طلاب المدارس الثانوية فى بريطانيا و المجر ، و قد أشارت نتائج التحليل العاملى للقائمة مع العينة البريطانية إلى ظهور خمسة عوامل ؛ منها عاملان فقط أساسيان هما : التوجه نحو المعنى ، و التوجه نحو إعادة الإنتاج ، بينما على العينة المجرية فقد أشارت نتائج التحليل إلى ظهور سبعة عوامل منهم التوجه نحو المعنى و إعادة الإنتاج أيضا .

و على عينة من الفرقة الأولى بالجامعة البريطانية تم تطبيق قائمة مداخل و مهارات الدراسة للطلاب Approaches and Stydy Skills Inventory for Students (ASSIST) فى دراسة (Entwistle , 2000 b) ، أشارت نتائج التحليل العاملى إلى ظهور ثلاثة عوامل ، الأول : تشبع عليه المدخل الاستراتيجى (بدون المكون الدافعى) و الدافعية التحصيلية مع درجات التحصيل الأكاديمى ، العامل الثانى : تشبع عليه المدخل السطحى اللامبالى (بدون المكون الدافعى) و الخوف من الفشل مع تشبع سالب لدرجات التحصيل الاكاديمى ، أما العامل الثالث : فقد تشبع عليه المدخل العميق (بدون مكون دافعى) و دافعية الاهتمام بالمحتوى و التدريس المشجع على الفهم .

و يتفق ذلك مع إشارة (Biggs , 1985) إلى أن عملية الدراسة study process هى مركب ناتج عن التوفيق بين دافع و استراتيجية ، حيث يحدد الدافع تلك الاستراتيجية التى يتبناها الفرد فى تناول و معالجة المعلومات . من هذا المنطق قام (Biggs , 1978) بتعديل استبيان عمليات الدراسة (SPQ) إلى الصورة المكونة من (٤٢) مفردة التى تقيس ثلاثة أبعاد ، كل بعد

منها يمثل عملية من عمليات الدراسة الثلاث ، و يتكون من (٧) مفردات لقياس الدافع و (٧) مفردات لقياس الاستراتيجية ، هذه الأبعاد هي : **المنفعة** Utilising و تشمل دافعاً سطحياً (خارجي) و استراتيجية سطحية . **الاستدخال** Internalising و تشمل دافعاً عميقاً (داخلي) و استراتيجية عميقة . **الإنجاز** Achieving و تشمل دافعاً تحصيلياً و استراتيجية تحصيلية .

و قد أجريت مجموعة كبيرة من الدراسات العاملية للتحقق من صدق أبعاد الاستبيان في صورته المعدلة ، من هذه الدراسات دراسة (Hattie & Watkins , 1981) التي أجريت على عينتين من طلاب الجامعة في استراليا والفلبين ، و قد أسفرت نتائج التحليل مع العينه الاستراليه عن ظهور ثلاثة عوامل مماثلة للعوامل التي توصل لها بيجز ، أما في حالة العينة الفلبينية فقد أسفر التحليل عن ظهور عاملين أحدهما تشبع بمفردات الدوافع الثلاثة ، والثاني تشبع بمفردات الاستراتيجيات الثلاث .

و في دراسة (O'neil & Child , 1984) التي أجريت عل عينه من الطلاب الجامعيين البريطانيين ، أسفرت نتائج التحليل العاملي عن تأييد عام لنموذج بيجز ، كما تم بحث العلاقة بين الدوافع و الاستراتيجيات ، أشارت نتائجها إلى تأييد فرض بيجز المؤكد على أن الطلاب الذين لديهم دافع ما يميلون إلى تبني استراتيجية مناظرة لهذا الدافع .

أما دراسة (Watkins , 1982) التي أجريت على عينة استرالية، لم تؤيد نتائجها مقترحات بيجز التي تؤكد على أن عدم التناظر بين الدافع والاستراتيجية يرتبط عكسياً بالتحصيل الأكاديمي .

و يوضـــح (Biggs , 1993) أن المـــدخل التحـــصيلى The achieving approach – الذى اطلق علية (Entwistle & Ramsden , 1983) المـــدخل الاســـتراتيجى strategic approach – لا يماثـــل المدخلين السطحى و العميق ، فهو لا يعكس استراتيجية لأداء المهمة بل يتميز بالطريقة التى ينظم بها الطالب سياق تعلمه ، فالطالب الذى يتبنى هذا المـــدخل يضع خطة و يستمر فى قراءة المقررات الدراسية و حل التمارين ،و تلخـــيص ما تم تعلمه ، و اختبار نفسه ذاتيا بشكل دورى ، هذا المدخل يتضمن دافعية خارجية لإحراز درجات أكاديمية أعلى superior academic grades . و لتحقيق ذلك قد يستخـــدم هـــذا الطالـــب إمـــا استراتيجيـــة سطحيـــــة أو استراتيجية عميقة أو كليهما مع المدخل التحصيلى ؛ حتى يتمكن من إشـــباع دوافعه (Biggs,1993;Watkins & Hattie,1992;Tuen et al. ,1993)

و لقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنسانى ، و اختلفـــت التصورات النظريـــة المفسرة له ، هذه التـــصورات يمكـــن وضـــعها معـــا فى تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتيـــن : الأولى تمثـــل التـــصورات الكمية للتعلم ، و الثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم ، مع وجـــــود عـــــدة مستويات داخل كل فئة ، فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات ، حفظـــها ، إعـــادة إنتاجها ، و تطبيق الحقائق أو الإجراءات ، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم ، إيجاد معانى جديدة ، و تكوين الفلسفة الشخصية personal philosophy (Purdie & Lewis , 1994) . و قـــد قام (Hattie , 1997) بإضافة تـــصـــور قـــائم علـــى الخبـــرة experiential prespective يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية .

و يفتــرض (Gordon et al. , 1998) و (Marton et al. , 1993) و (Purdie et al. , 1996) أن تصــورات الطـــلاب عــن التعلــم تؤثر فــي مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطـــلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة .

فالطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ليس أكثر مـــن اكتســاب للحقــائق ، يكون الأكثر احتمـــالا ان يتبنوا مدخلا سطحيا للدراسة كطريقة لاكتساب هـــذة الحقائق ، و كذلك الطلاب الذين يرون ان التعلم ليس اكثر من تذكر أو إتقــان التقنيات و الصيــغ لتطبيقها ، يكونون أيضا أكثـــر احتمـــالا أن يتبنـــوا المدخل السطحي للتعلم . فى الناحيــة الأخـــرى ، نجـد الطـــلاب الــذين يعتقــدون أن التعلم ابتكـــار أبنية جديدة للمعنى ، أو تطــوير طــرق لتفــسير الواقـــع ، سوف يتبنون المدخـــل العميــق (Marton & Saljo,1997).

هذه الافتراضات ثبت صحتهـــا فى نتائـــج دراســـة (Rossum & Schenk , 1984) ، على عينة من طـــلاب الفرقـــة الأولـــى بالجامعـــة ، بـــاستخدام التحليـــلات الكيفية لاستجابات الطلاب على بعض الأسئلة المفتوحة المتعلقـــة بالمقال المقدم للطـــلاب للكشف عن مستوى المعالجة الــذى يتبنـــاه الطلاب ، و حساب قيمة الارتباط بين هذا المستـــوى و أغـــراض هـــؤلاء الطلاب من التعلم ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بيـــن مستويات المعالجة و تصورات التعلم.

كما توصلت دراسة (مرزوق ، مـــرزوق ، ١٩٩١) إلـــى نتائـــج مشابهـــة ، على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة ، الـــذين طلـــب

منهم قراءة قصة بعنوان " أهل الكهف " و الإجابة عن أسئلة مفتوحة متعلقة بموضوع القصة و تصورات الطلاب عن التعلم .

و باستخدام التحليل العاملى أشارت نتائج دراسة (Entwistle , 2000 b) إلى ظهور ثلاثة عوامل تربط تصورات الطلاب عن التعلم ومداخلهم للدراسة و تفضيلاتهم التدريسية ، باستخدام الأقسام الثلاثة المكونة لقائمة مداخل و مهارات الدراسة لدى الطلاب (ASSIST) ، على عينة من طلاب الفرقة الأولى بعشرة أقسام بست جامعات بريطانية ، و هى : العامل الأول الذى يجمع كل مكونات المدخل العميق و مكون ضبط الفعالية من المدخل الاستراتيجى مع التصورات الكيفية للتعلم ، العامل الثانى تشبعت عليه جميع مكونات المدخل الاستراتيجى مع تشبع غير دال لتصور التعلم كإعادة إنتاج ، العامل الثالث تشبعت عليه جميع مكونات المدخل السطحى غير المبالى* surface apathetic مع تشبع موجب صغير جدا لتصور التعلم كإعادة إنتاج .

و هدفت دراسة (Dart et al.,2000) إلى التحقق من صحة الافتراض الخاص بوجود علاقات بين تصورات الطلاب عن التعلم ، إدراكاتهم لبيئة الفصل الدراسى ، و مداخلهم للتعلم ، باستخدام قائمة تصورات التعلم (COLI) Conceptions of Learning Invetory إعداد (Purdie & Hattie , 1997) و استبيان مداخل التعلم Learning Process Questionnaire (LPQ) إعداد (Biggs , 1987)

* تم إطلاق هذا الأسم على المدخل السطحى فى (ASSIST) بعد تضمين مقياس يشير إلى فقدان الغرض

، على عينــة من طــلاب و طالبــات المدارس الثانوية باستراليا ، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية أشارت النتائج الى وجــود ارتباطــات دالـــة بيـــن تصورات التعلم و مداخل التعلم ، فالطـــلاب الذين سجلــوا تصورات كيفيــة وخبرية experiential** استخدموا مدخل عميق للتعلم ،فى حين يميل الطلاب ذوو التصورات الكمية عن التعلم إلى استخدام مدخل سطحي.

كما هدفت دراسة (Gravoson et al. , 2002) إلـــى بحث العلاقة السببية بين خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب ، تــصورات الــتعلم ، مــداخل الدراســة ، و مخرجات التعلم ،على عينة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة ، باستخدام قائمة مداخل الدراسة (ASI) المطور بواسطة (Waugh , 1999) (و اختبار فى فهــم المشكلات البيئية و أداتين لقياس خبرات التعلم الــسابقة وتصورات التعلم ، و لم تظهر نتائج تحليــل المسار وجود أى مسارات دالـــة بين تصورات التعلم و مداخل الدراسة ، فى حين ظهــر مساران يؤكدان الآثار السلبية لكل من المدخل السطحى للتعلم و تصور التعلم كتجميع معلومات علـــى مخرجات التعلم .

من العرض السابق يتضح ما يلى :-

- اتفاق نتائج دراستى (Rossum & Schenk , 1984) و (مــرزوق ، مرزوق ، ١٩٩١) على وجود علاقة ارتباطية بين تصورات الطــلاب عــن التعلم و مداخلهم للدراسة .

** يقصد به التصور الذى يرى أن التعلم ناتج عن الخبرات اليومية .

- اختلفت نتائج الدراسات العاملية التى حاولت بحث العـلاقة بيـن الدافعيه ومداخل الدراسـه ، فاتفقت نتائج دراسـات (Biggs , 1978) و Hattie & Watkins ,1981) على العينـة الاستراليـة و (Ramsden & Entwistle , 1981) و (Watkins , 1982) و (Entwistle et al. , 1989) حيث أشارت نتائج كل من هذه الدراسات إلـى ظهور عوامل تؤكد تجمع الدافعيه الداخليه مع المدخل العميق و الدافعيه الخارجيه مع المدخل السطحى فى حين لم تؤكد نتائـج دراسات (Hattie & Watkins , 1981) على العينة الفلبينية و (Watkins , 1988) و (Clark , 1986) ظهور مثل هذه العوامل .

- أشارت نتائج التحليل العاملى فى دراسة (Entwistle,2000b) إلـى تجمع التصورات الكيفية مع الدافعية الداخلية مع المدخل العميق فـى أحد العوامل وتجمع التصـورات الكمية مع الدافعية الخارجية مع المدخل السطحى .

- اختلفت نتائج دراسـتى (Dart et al. , 2000) و (Gravoso et al. , 2002) فى توضيح العلاقات السببية بين تـصورات الطـلاب عـن الـتعلم ومداخل الدراسة ، حيث لم تظهر نتائج دراسة (Gravoso et al , 2002) أى مسـارات دالـة بيـن تصـورات التعلم و مداخل الدراسة .

- لا توجد اية دراسة سـابقة ــ فى حـدود علم الباحث ــ اهتمـت بنمذجـة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية الثلاثة .

و **على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى** الكشف عن التراكيب العلاقيـة بين متغيرات الدراسة الثلاثة من خلال فحص العلاقات الارتباطية بين أبعـاد تصورات الطلاب عن التعلم (كمية ــ كيفية ــ خبرية) و توجهاتهم الدافعيـة

(داخلية ــ خارجية) و مداخلهم للدراسة (عميق ــ سطحى ــ استراتيجى) ، و الكشف عن التداخل بين هذه الأبعاد و تجمعها ، و مدى إسهام كل من تصورات التعلم و توجهى الدافعية فى كل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و التحقق من صدق التركيب العلاقى الذى يوضحه النموذج المقترح فيما يتعلق بالعلاقات السببية و اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة ، حيث يقترح النموذج وجود تأثير سببى لكل من التصورات الكمية و الدافعية الخارجية على المدخل السطحى ، ووجود تأثير سببى لكل من التصورات الكيفية و الدافعية الداخلية على المدخل العميق ، ووجود تأثير سببى للتصورات الخبرية على المدخل الاستراتيجى .

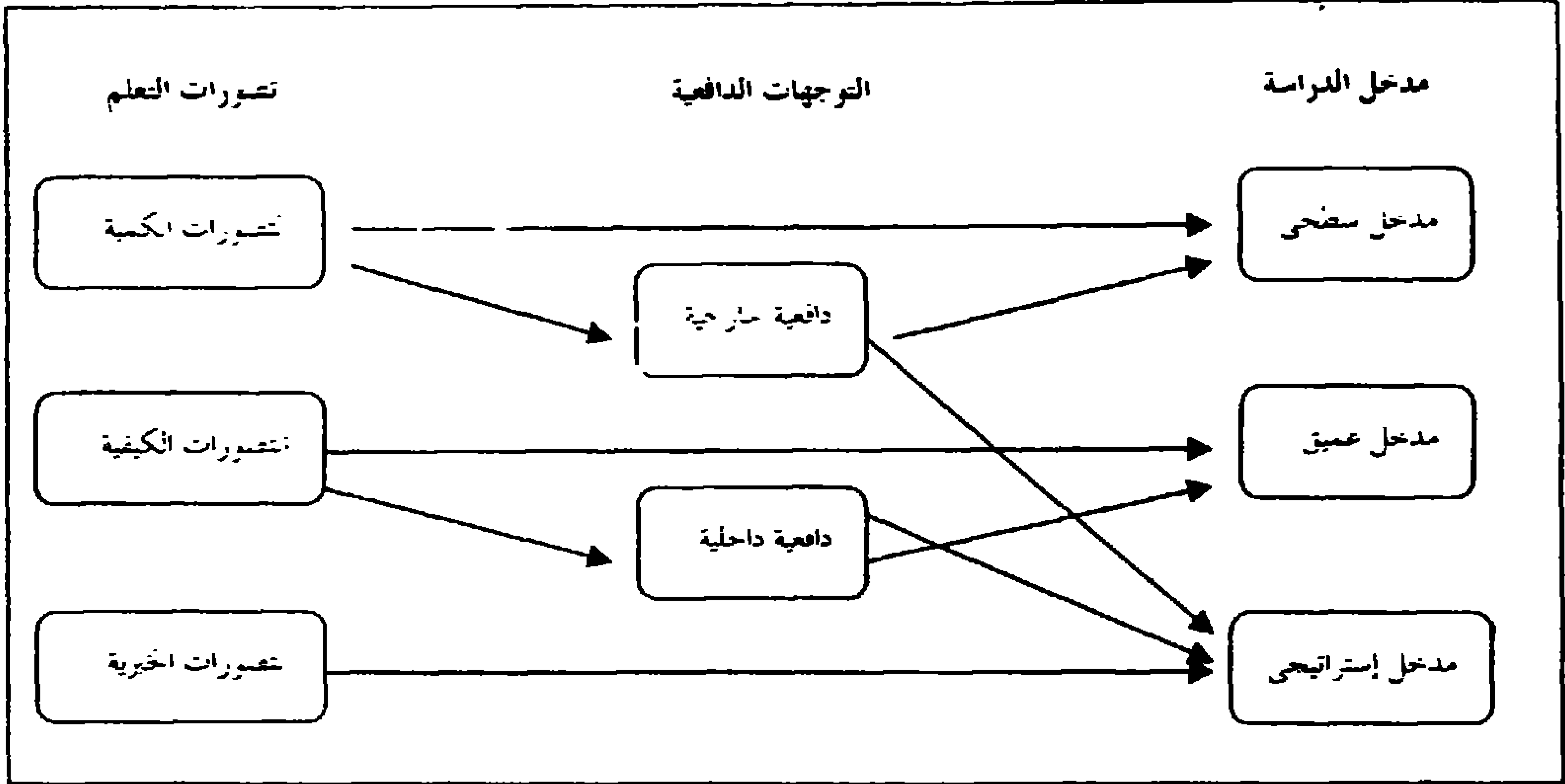
و تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخل الطلاب للدراسة ؟

٢- هل التحليل العاملى لتصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخل الدراسة معا يقترح تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ؟

٣- هل يمكن التنبؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال تصوراتهم عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ؟

٤- ما مدى اتفاق بيانات عينة الدراسة الحالية مع النموذج السببى المقترح ؟ و ما أفضل نموذج سببى يتفق مع بيانات عينة الدراسة الحالية ؟



شكل (١) النموذج السببى المقترح

المفاهيم الأساسية للدراسة :

تصورات التعلم Conceptions of Learning

منذ عدة عقود ، و البحث فى تصورات الطلاب عن التعلم يشير إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطريقتين مختلفتين . ثم قام (Saljo , 1979) بتطوير إطار يقدم تصورات الطلاب عن التعلم فى خمسة مستويات مرتبة هرميا هى

* زيادة المعلومات increase of knowledge .
* تذكر و إعادة انتاج memoring and reproducing .
* اكتساب الحقائق و الإجراءات acquisition of facts , procedures التى يمكن استخدامها فى التطبيق .
* تجريد المعنى (الفهم) abstraction of meaning (understanding).
* عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع .

و قد تم استخلاص هذه الطرق الخمسة المنفصلة للنظر للتعلم من خلال طرح سؤالين مفتوحـــى النهايـــة عـــن التعلـــم همـــا (ماذا تعنـــى فعليـــا بالتعلـــم ؟ كيف تتعلم عادة ؟) .

و قد طور (Marton et al.,1993) الإطـــار الـــسابق باســـتبدال المستوى الخامس برؤية الأشياء بطريقة مختلفة ، و إضافة مستـــوى ســـادس يعتبـــر امتداداً للمستـــوى الخامس هو التغير الشخصى personal change ، و ذلك مـــع الاحتفـــاظ بالمستويـــات الاربعة الأولى كما هى .

و اختـــصاراً للمفـــاهيم قـــــام (Rossum & Schenk , 1984) بتجميـــع مستويات سالجو الخمسة فى فئتين هما : **إعـــادة الإنتـــاج** و يـــضم المستويات الأول و الثانى و الثالث . **البنـــاء** و يـــضم المـــستويات الرابـــع والخامس . أما (Biggs , 1994) فقد تبنى نفس التصنيف للمستويات الستة مطلقاً على الفئتين **التصور الكمى للتعلم** و **التصور الكيفى للتعلم** ، حيث تـــرى النظرة الكمية للتعلم أن التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى ؛ لذلك كلما تزيد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة ، أماالنظرة الكيفية للتعلم فترى أن الـــتعلم يركز على الفهم و المعنى ، المـــستويات : الأول و الثـــانى و الثالـــث يمكـــن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكمية ، و المستويات : الرابع و الخامس و السادس يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكيفية .

و قد قام (Purdie &Hattie , 1997) بتطـــوير مقيـــــاس لقيـــاس تصورات الطلاب عن التعلم ، أضافـــوا فيـــه تصـــوراً قائماً علـــى الخبـــرة experiential prespective إلـــى كـــل من التصورات الكمية و الكيفيـــة ، هذا التصور يرى أن التعلم ينتج عن الخبرا ت اليومية .

و قد مر تطوير هـذا المقيـاس بعـدد مـن المراحـل ، بـدأت بمحاولة(Purdie,et.al,1996) استطلاع تصورات الـتعلم لـدى الطـلاب اليابانيين و الاستراليين ، و فى ضوء نتائج تحليل استجابات الطلاب المنطوقة و المكتوبة تم تحديد تسع فئات لتصورات التعلم ، هى

ا- زيادة معلومات الفرد increasing one's knowledge

ب- تذكر و إعادة إنتـاج المعلومـات memorizing and reproducing information

ج- استخدام المعلومات كوسائل لغايات using information as a means to an end

د- الفهم understanding

هـ- رؤية الشئ بطريقة مختلفة seeing something in a different way

و- تحقيق الشخصية personl fulfillment

ز- واجب aduty

ح- عملية ليست مرتبطة بزمان أو سياق a process not bound by timc or context

ت- تنمية الكفايات الاجتماعية developing social competence

ثـم قـام بوردى و آخـران بصيـاغة أكثر من عشر مفردات لكل فئة من فئات التصـورات التسع ، و بـذلك تكونت الأداة الناتجـة مـن (١١٢) مفردة ، و بعد تطبيق الأداة على (٢٥٠) طالب ثانوى بمدينة استراليـا ، و اخضـاع الاستجابات للتحليل العاملى ، تم الإبقاء على خمـس مفـردات لكـل فئـة ، و بـذلك أصبحـت الأداة مكـونة مـن (٤٥) مفـردة .

ثم طبق المقياس المكون من (٤٥) مفردة على (٣٣٠) طالبة ثانوى فى استراليا ، تحليل استجاباتهم عامليا أسفرعن أداة مكونة من (٣٢) مفردة ، و للتحقق من صدق هذا النموذج عن تصورات التعلم تم تطبيق الأداة (٣٢) مفردة على (٣٥٦) طالبة ثانوى فى استراليا ، و باستخدام التحليل العاملى التوكيدى تم التوصل إلى ستة عوامل ، لا تتمتع فقط بمؤشرات جيدة للملاءمة الإحصائية ، لكنها أيضا قابلة للتفسير النظرى ، أى أن النموذج المشتق كان له معنى مفاهيمى و محقق للملاءمة الجيدة لبيانات العوامل الستة المشتقة من المفردات (٣٢) .

العوامل الستة المستنتجة تم تحديدها و تفسيرها كما يلى :-

العامل الأول : مكون من خمس مفردات تمثل تصور التعلم كتجميع للمعلومات Gaining information

العامل الثانى : مكون من تسع مفردات تمثل تصور التعلم كتذكر و استخدام و فهم المعلومات

العامل الثالث : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كواجب

العامل الرابع : مكون من ثمانى مفردات تمثل تصور التعلم كتغير شخصى

العامل الخامس : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان

العامل السادس : مكون من أربع مفردات تمثل تصور التعلم كنمو للكفاية الاجتماعية .

هذه المفردات (٣٢) تمثل قائمة تصورات التعلم Conceptions of Learning Inventory مكونة من ستة أبعاد فرعية يمثل كل منها أحد العوامل الستة السابق ذكرها .

و قد تم التحقق من ثبات البناء العاملي للقائمة عبر ثقافات مختلفة في دراسة تالية على عينات من طلاب استراليا و ماليزيا و أمريكا ، هؤلاء الطلاب ينتمون الى مراحل دراسية مختلفة (ابتدائي ـ ثانوي) و قد أشارت النتائج إلى ظهور نتائج مشابهة لتلك المستمدة من العينتين الاستراليتين السابق الإشارة لهما (Purdie & Hattie , 2002) .

و تجدر الإشارة إلى أنه في دراسة (Dart et al , 2000) تم استخدام قائمة تصورات التعلم ذات الـ (٤٥) مفردة من إعداد (Purdie & Hattie, 1997) ، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تجميع المفردات التي تمثل التصورات الكيفية و الكمية و الخبرية للتعلم كالتالي : **مفردات التصور الكيفي** من أبعاد الفهم ، رؤية الشئ بطريقة مختلفة ، تحقيق الشخصية ، و تنمية الكفايات الاجتماعية . **مفردات التصور الكمي** من أبعاد زيادة معلومات الفرد و تذكر و إعادة إنتاج المعلومات . و تم سحب **مفردات التصور الخبري** من أبعاد التعلم عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان واستخدام المعلومات كوسائل لغايات .

و سوف تتبنى الدراسة الحالية ذلك النهج التجميعي للأبعاد الستة المكونة لقائمة تصورات التعلم ذات الـ (٣٢) مفردة ، و التي توصل لها (Purdie & Hattie, 2002) ، على أن يتم تجميع المفردات في ضوء كل من المؤشرات الإحصائية و المعنى المفاهيمي ، كما سيتضح عند عرض

أدوات الدراسة .

التوجة الدافعى Motivational orientation

تغيرت الرؤى حول الدافعية ، حيث تراوحت من اشتقاق النظريات إلى التفسيرات الاجتماعية المعرفية ، ففى عام ١٩٥٩ اقترح وايت White أن الرؤى المشتقة كانت غير ملائمة فى تفسير الحاجات الداخلية للاستكشاف exploration ، البحث عن الكفاءة competence seeking ومحاولات الاتقان ، تلك الحاجات التى تشكل أساس الرؤى المعاصرة للدافعية ، على الأقل فى السياق التربوى . (in Biddles & Brooke , 1992)

و تميز نظرية التحديد الذاتى self – determination theory بين أنماط مختلفة من الدافعية تأسست على الأسباب و الأهداف المختلفة التى تستنهض عمل ما ، و كان التمييز الأساسى بين الدافعية الداخلية intrinsic motivation ، التى تعنى عمل أشياء ؛ لأنها مهمة و ممتعة ، و الدافعية الخارجية Extrinisc motivation تعنى فعل أشياء ؛ لأنها تقود إلى مخرجات ممكن مكافأتها. (Ryan & Deci , 2000)

و يعرف (White 1959) الدافعية الداخلية بأنها أداء فعل ما ؛ لأن له إشباعاً أصيلاً inherent satisfaction ، فحينما يدفع شخص ما داخليا يتحرك لفعل ما يسبب المتعة أو التحدى فضلاً عن الضغوط أو المكافات الخارجية ، ظاهرة الدافعية الداخلية تم الكشف عنها من خلال الدراسات التجريبية للسلوك الحيوانى ، حيث تم اكتشاف أن حيوانات عديدة تندمج فى الاستقصاء ، اللعب ، و حب الاستطلاع فى غياب التعزيز أو المكافاة .

و يقتــرح نموذج (white ,1959) للدافعيــة الفعالــة effectance motivation بناء جديد للدافعية يدفع المؤسسة لتشجيع محــاولات الإتقــان ، مفترضاً أن إشباع هــذا الدافــع الداخلــى ينتج بهجــة متأصلــة inherent pleasure . (in Harter , 1981)

لذلك فــى حالــة التعلــم الإنسانــى ، بالرغم من أن الدافعية الداخليــة ليست الشكل الوحيد للدافعيــة ، إلا أنها شكــل مهم ، هذه الدافعيــة الطبيعيــة تبدو كعنصر حرج فى النمو المعرفى ، الاجتماعى ، البدنى ؛ لأن العمل داخل الاهتمامات المتأصلــة للفرد تنمى المعرفــة و المهارات .

(Ryan & Deci , 2000)

على ذلك قامت هارتر و زملاؤها بتطوير عمل وايت عــن طريــق صياغة نظرية لدافعيــة الكفــاءة لها أســاس نمــائى ; Harter , 1978) Harter & Connell, 1984) . تقتــرح هذه النظريــة أن الأطفــال يبحثون عن مشاعر الكفاءة ، و أن البهجــة و السعادة الداخليــة تنــتج مــن المحــاولات الناجحــة للإتقــان ، حــب الاستطــلاع curiosity ، التحــدى و اللعــب .

(Biddle & Brooke , 1992)

و فى ضوء هذه الافتراضات أعدت (Harter, 1980) ، مقياس التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل الخارجــى ، يتكون من خمسة مقاييس فرعية هى : التحدى ، حب الاستطلاع ، الاستقلال ، الحكم و المحك . المكونات التحــدى ، حسب الاســتطلاع و الاتقــان تبــدو كحاجــات wants ،ورغبــات likes

وتفضيلات preferences دافعية ، بينما الحكم و المحك يمثلان انعكاساً للبناء المعلوماتى المعرفى للطفل . هاتان الفئتان أطلقت عليهما فيما بعد دافعية الإتقان الداخلية intrnisie mastery motivation

و الحكم الذاتى المستقل autonomous judgment . (Harter & Connell , 1984)

و تتميز الأبعاد الخمسة للدافعية بأن لكل منها وعائين للمفردات ؛ أحدهما داخلى و الاخر خارجى ، **على النحو التالى** :-

الأبعاد الفرعية	**وعاء داخلى**	**وعاء خارجى**
١- تفضيل التحدى فى مقابل تفضيل العمل السهل	هل يحب التلميذ العمل المتحدى الصعب ؟	هل يحب التلميذ التمارين و المواد الأسهل ؟
٢- حب الاستطلاع و الاهتمام فى مقابل إرضاء المعلم و الحصول على درجات مرتفعة	هل يعمل التلميذ لتحقيق اهتمامه و حب استطلاعه ؟	هل يقوم التلميذ بعمله المدرسى لإرضاء المعلم و إحراز درجات ؟
٣- الرغبة فى العمل باستقلال فى مقابل الاعتماد على المعلم للمساعدة	هل يفضل التلميذ أن يعمل و يحل المشكلات بنفسه ؟	هل يعتمد التلميذ على المعلم للمعاونة و الإرشاد عند حل المشكلات و التمارين ؟

٤- الحكم المستقل فى مقابل الاعتماد على حكم المعلم	هل يشعر التلميذ بأنه قادر على إصدار أحكام على ما يعمل ؟	هل يعتمد التلميذ على رأى المعلم و حكمه على ما يعمل ؟
٥- المحك الداخلى فى مقابل المحك الخارجى	هل يعرف التلميذ متى نجح أو فشل فى التمارين و الاختبارات؟	هل يعتمد التلميذ على مصادر خارجية للتقويم (تعليقات المعلم ، الدرجات) ؟

و يقاس كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس بست مفردات ، لقياس التوجه الدافعى لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس .

و قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على ست عينات من التلاميذ بأربع ولايات أمريكية بلغ إجمالى عددهم ثلاثة آلاف تلميذ تقريبا ، و بذلك تم تعديل عبارات المقياس مرحليا وصولا إلى الصورة المنقحة من المقياس و المكونة من ثلاثين عبارة : ستة لقياس كل بعد من الأبعاد الخمسة . و قد تم التحقق من البنية العاملية للمقياس المنقح ، و المكونة من ستة عوامل مع العينات الستة .

و فى دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) تم تعريب الصورة الأولية للمقياس و استخدامها مع عينة من تلاميذ الصفوف : الرابع ، و الخامس الابتدائى ، و الأول الإعدادى بالتعليم العام و الأزهرى ، و قد تحققت الدراسة

من الصدق العاملى التوكيدى للمقياس ، حيث تم الحصـــول علـــى مـــصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الخمسة ، و أسفرت نتائج التحليل عن وجود معـــاملات مسار دالة من الأبعاد الخمسة للمتغير الكامن ، كما تم حـــساب معامـــل ثبـــات المقياس (٣٠) مفـــردة باستخدام معامل ألفا وقد بلغت قيمته (٠,٧٠٨) .

و نظراً لاهتمام الدراسة الحالية بقياس التوجة الدافعى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فسوف يقوم الباحث الحالى بوضع عبارات مقياس التوجـــة الـــدافعى لتاسب طلاب هذه المرحلة ، مسترشدا بتعريفات الأبعاد و مـــستعينا بـــبعض الأمثلة الواردة فى دراسة (Harter , 1981)و كذلك مفردات المقياس المعرب فى دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) ، بحيث يتم قياس كـــل بعـــد مـــن الأبعاد الخمسة بست عبارات للتوجه الداخلى ، و ست عبارات أخرى للتوجـــه الخارجـــى ، وبذلك يتكون المقياس فـــى صورتـــه الأوليـــة من ستين عبارة ، منها ثلاثون لقياس التوجه الداخلى و ثلاثون للخارجـــى ، كـــل منهـــا مكـــون مـــن الابعـــاد الخمســـة التـــى حددتهـــا هارتـــر .

مداخل الدراسة Approaches to studying

هناك عدد كبير من الأبحاث تم اشتقاقها مـــن أعمـــال (Marton & Saljo , 1976 a,b) .

حيث كانت البداية فى هذا العمل الأساسى البحث فى كيفية أداء الطلاب للقراءة ، حيث طلبا من الطلاب قراءة مقال أكاديمى ، و بعد القراءة وجها لهم بعـــض الأسئلة ، التحليلات الكيفية لوصف الطلاب لطرقهم فى القراءة أشـــارت إلـــى وجود فروق نوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، كما أشـــارت نتـــائج التحليلات إلى أن قدرة الطلاب على إجابة الأسئلة الخاصة بمعنى النص يعتمد

على كيفية أداء الطلاب لمهام القراءة .

وصف مارتون و سالجو للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادى القطب ، يتم التقدم عليه من المستوى السطحى للمعالجة الذى يتميز بالميل لحفظ حقائق أو أفكار منفصلة و يصاحبه أقل مستوى من مستويات الفهم كناتج ، و يستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة ، الذى يتميز بالميل إلى تفسير الخلاصة فى ضوء الشواهد و ربط الأفكار المطروحة فى المقال بالخبرة السابقة ، و الذى يصاحبه أعلى مستوى من مستويات الفهم كناتج . و قد تأكد هذا التمييز بين مستويى المعالجة و علاقتهما بمستويات الناتج فى عدد كبير من الدراسات (Franson , 1977) ، (Rossum& Schenk , 1984) ، (Svensson , 1977) ، (وليد القفاص ، ٢٠٠١ , ٢٠٠٤) .

أى أن هناك طلابا لديهم اعتقاد تام بأهمية فهم رسالة الكاتب ، بينما آخرون يستبدلون ذلك بالتركيز على الأسئلة المتوقعة فى الامتحان ، هذا التمييز الذى تم الكشف عنه من خلال تحليلات كيفية عديدة أدى إلى ظهور مفهوم وصفى له فئتان ـ مداخل التعلم (عميق ـ سطحى) ـ فيها يظهر دور عمليات التعلم التى تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة كيفيا . (Entwistle , 2000b)

فى المدخل العميق deep approach ، الاهتمام بالمعنى يؤدى إلى تبنى عمليات تعلم نشط تشمل ربط الأفكار و النظر للقطاعات و المبادئ من ناحية ، و استخدام الشواهد و اختبار المنطق الخاص بالبرهان فى ناحية أخرى ، كما يتضمن تطوير الفهم الشخصى للفرد و التحكم فيه . و فى المدخل

السطحى surface approach ، يتركز اهتمام الطالب فى محاولة التغلب على المهمة ، التى ترى المقرر كأجزاء غير مرتبطة من المعلومات التى تقود إلى كثير من عمليات التعلم القاصرة جدا (الحفظ الروتينى) . (Entwistle et al. ,2000)

كما تم إضافة مدخل ثالث للدراسة إلى المدخلين العميق و السطحى ، أطلق عليه (Entwistle & Ramsden , 1983) المدخل الاستراتيجى strategic approach ، و أطلق عليه (Biggs , 1987) المدخل التحصيلى achieving approach ، حيث أوضحت المقابلات الشخصية مع الطلاب أن الطلاب الاستراتيجيين لديهم تركيزين أساسيين هما المحتوى الأكاديمى و متطلبات نظام القياس و التقويم (Entwistle et al. , 2002) . بينما التمييز بين المدخلين العميق و السطحى تم اشتقاقه من التحليلات التى تركز على استخلاص معنى النص ، أما المدخل الاستراتيجى و مضاده _ المدخل اللامبالى (Tait & Entwistle , 1996) apathetic approach _ يوضحان كيفية عمل الطلاب فى مواقف الدراسة اليومية . لذلك كان من الأفضل وصف المداخل الثلاثة كمداخل للدراسة (Entwistle , 2000b) .

و بالرغم من أن البحث فى تعلم الطلاب بدأ باستخدام المقابلات الشخصية ، إلا أنها قادت فيما بعد إلى بناء القوائم لقياس المدخل السائد predominant ، إحدى هذه القوائم كان قائمة مداخل الدراسة (ASI) إعداد (Entwistle & Ramsden , 1983) و التى قادت حديثا إلى قائمة مداخل ومهارات الدراسة للطلاب (ASSIST) إعداد (Tait , Entwistle & Mccune , 1998) .

هـذه الأداة تـم تطويرها من قائمة مداخل الدراسة ، و شملت مقـاييس إضافية ، فعلى سبيل المثال نجد أن تعريف المدخل الاستراتيجي تـم توسـيعه ليـشمل نظـرة وراء معرفيـة metacognition و تنظيـم ذاتـي self regulation تتمثل فـي المقيـاس الفرعي مراقبة الفعاليـه monitoring effectiveness ، المدخل السطحـي تـم تـسميته سطحـي لا مبـالى surface apathetic بعد تضمين مقياس يشير إلى فقدان الغرض lack of purpose لتأكيد عدم فاعلية الدراسة ، كما تـم تضمين كل من ربط الأفكـار و استخدام الشواهد المعبرين عن أسلوب التعلم (الكلى و المتسلسل) اللـذين وصفهما (Pask,1976) داخل مكونات المدخـل العميـق ، ممـا يؤكـد العلاقة بين المدخل العميـق و أسلـوب التعلـم المتنـوع versatile style of learning الذى وصفه باسك . (Entwistle , 2000b)

الجزء الرئيسى من القائمة يتضمـن قائمة تقرير ذاتى تسأل الطلاب عن مداخلهم للدراسة . والاستجابات تم تصنيفها فى ثلاثة أبعاد أو مداخل للدراسة ، هى العميق ، الاستراتيجى و السطحى اللامبالى . العلاقة بـين كـل مـدخل ومقاييسه الفرعية تم التحقق منها ميدانيا علـى مدى عدة أعوام باستخدام عينات مختلفة ، أشارت إلى التكوين التالى للمداخل الثلاثة :-

- **المدخل العميق** له المقاييس الفرعية التالية :
  * البحث عن المعنى seeking meaning
  * ربط الأفكار relating ideas
  * استخدام الشواهد use of evidence
  * الاهتمام بالمحتوى interest in content (دافع)

- **المدخل الاستراتيجى** له المقاييس الفرعية التالية :
  * الدراسة المنظمة organized studying
  * إدارة الوقت time management
  * التنبه إلى متطلبات القياس alertness to assessment demands
  * إحراز درجات مرتفعة achieving high grades (دافع)
  * مراقبة الفعالية monitoring effectiveness

- **المدخل السطحى اللامبالى** لة المقاييس الفرعية التالية
  * فقدان الغرض lack of purpose
  * فقدان الفهم lack of understanding
  (أو التذكر عديم الترابط) (unrelated memorizing)
  * التقيد بالمحتوى الدراسى syllabus _ boundness
  * الخوف من الفشل fear of failure (دافع)

(Webster , 2002)

كل من المقاييس الفرعية السابقة يتضمن أربع عبارات ، و تجدر الإشارة إلى استخدام الدراسة الحالية لهذا الجزء (الخاص بمداخل الدراسة) من القائمة مع استبعاد المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصة بمقياس الدوافع الثلاثة ، ذلك نظرا لاهتمام الدراسة الحالية ببحث العلاقة بين التوجه الدافعى (داخلى – خارجى) – كما سيقاس بمقياس التوجة الدافعى – و مداخل الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٦٧) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة

الثانوية بمدرستين من مدارس التعليم الثانوى بمدينة بنها أثناء الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، منهم (١٤٣) طالبا من مدرسة المنشية الثانوية العسكرية و (١٢٤) طالبا بمدرسة بنها الثانوية للبنين ، وقد بلغ متوسط أعمار طلاب العينة (٢٠٧) شهرا بواقع (١٧) عاما و ثلاثة شهور و انحراف معيارى ثمانية شهور و نصف .

ادوات الدراسة

اولا : قائمة تصورات الطلاب عن التعلم إعداد Purdie & Hattie 2002

تتكون الأداة فى صورتها الأجنبية من (٣٢) مفردة ، تقيس ستة أبعاد ، تمثل التصورات المختلفة عن التعلم ، منها خمس مفردات تقيس التعلم كتجميع للمعلومات ، و تسع مفردات تقيس التعلم كتذكر و استخدام و فهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كواجب ، و ثمان مفردات تقيس التعلم كتغير شخصى ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، و أربع مفردات تقيس التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، و تكون الاستجابة على كل مفردة منها باختيار أحد البدائل الستة التالية ، أوافق بشدة ٦ درجات ، أوافق ٥ درجات ، أوافق إلى حد ما ٤ درجات ، أرفض الى حد ما ٣ درجات ، أرفض درجتين ، أرفض بشدة درجة واحدة .

و قام الباحث بتعريب و تقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحث بترجمة الأداة الى اللغة العربية .

- ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية على أحد خبراء الترجمة * لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى (الترجمة العكسية) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الإنجليزية الأصلية للأداة و في ضوء ذلك تم تعديل عبارتين من عبارات الصورة العربية للقائمة .

- تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للقائمة و الصورة العربية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الثانية (جيد أو جيد جدا أو ممتاز) و قد بلغ عددهم (٥٠) طالباً و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها في الصورة العربية ، و الجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة .

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الطلاب (ن = ٥٠) على الصورتين الإنجليزية و العربية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	١,٥٣	٩	صفر	١٧	٠,٤٤٤	٢٥	٠,٧٢٤
٢	٠,٨١٤	١٠	صفر	١٨	٠,٤٤٤	٢٦	١,٠٠
٣	٠,٩٠٣	١١	٠,٢٩٩	١٩	٠,٢٧٥	٢٧	٠,٧٢٤

* يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / محمد أبو عرب مدرس الأدب الإنجليزي بآداب بنها .

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٤	١,٧	١٢	٠,٨١٩	٢٠	١,٧٣	٢٨	٠,٤٦٨
٥	٣,٤٩**	١٣	٠,١٥٥	٢١	١,٥٩	٢٩	٠,٤٢٣
٦	٠,٧٢٤	١٤	٠,٣٤	٢٢	٠,٧٢٤	٣٠	٢,٣*
٧	٠,٦٨٢	١٥	١,٠٠	٢٣	٠,٢٢٧	٣١	٠,٥٥٣
٨	٠,٣٣	١٦	٠,٢٢٧	٢٤	١,٤	٣٢	٠,٥٧٣

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق و جود فرقين دالين إحصائيا ، الأول للمفردة رقم (٥) المنتمية لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، الثاني للمفردة رقم (٣٠) المنتمية لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف المفردتين رقمي (٥ ، ٣٠) ، مما يؤكد أن الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية

الدراسة الاستطلاعية للقائمة :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عن البناء العاملي للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلي ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي .

البناء العاملى للقائمة:

تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات القائمة (٣٠ مفردة بعد حذف المفردتين) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة (بجذر كامن واحد فأكثر) تفسر (٩٤,٨٣%) من التباين الكلى ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٢) مصفوفة البناء العاملى لمفردات قائمة التصورات عن التعلم بعد التدوير (ن=١٤٢)

	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١	٠,٥٢٨-			٠,٨٥٢		٠,٩٥٩
٢	٠,٣٤٨-			٠,٧٨٨		٠,٩٩٢
٣	٠,٩٣٦-			٠,٤٢٦		٠,٩٨١
٤			٠,٧٢٥	٠,٤٤-	٠,٣٠٧	٠,٨٠٦
٦	٠,٨٣٧-	٠,٤٤١-		٠,٧٨٥		٠,٩٦٧
٧	٠,٨٩٣-			٠,٥٨١		٠,٩٧٢
٨	٠,٩٧-	٠,٣٧٤-		٠,٤٥٢	٠	٠,٩٨٤
٩	٠,٩٧٣-	٠,٣٦٨-		٠,٤٤٥		٠,٩٨٨
١٠	٠,٨٣٢-	٠,٤٢٧-		٠,٧٧١		٠,٩٤٥
١١	٠,٤٨٩-			٠,٨٩٣		٠,٨٨
١٢	٠,٩٣٤	٠,٥٩٣				٠,٩٦٣
١٣	٠,٩١٥	٠,٧١٧		٠,٤٦٢-		٠,٩٧٨
١٤	٠,٨٥٣	٠,٨٢٦	٠,٣١٧-			٠,٩٨٨
١٥			٠,٩٢٨			٠,٩١٤
١٦					٠,٨٧٩	٠,٩٦

	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١٧			٠,٦١١	٠,٥٥		٠,٩٥٥
١٨	٠,٥٥٤	٠,٩٥٥				٠,٩٧٦
١٩	٠,٨٩١	٠,٧٤٥		٠,٣٧٩-		٠,٩٥٤
٢٠	٠,٩٢٣	٠,٦٧		٠,٥٣٣-		٠,٩٨٤
٢١	٠,٩٦٩	٠,٥٩٨				٠,٩٦٦
٢٢		٠,٣٠٥-	٠,٩٣١			٠,٩١٩
٢٣	٠,٦١٧	٠,٧٧٧				٠,٩٥٣
٢٤	٠,٥١٨	٠,٩١٨				٠,٩١٢
٢٥	٠,٨١٧	٠,٨١٦		٠,٣٩٢-	٠,٣٠٨	٠,٩٤٥
٢٦			٠,٩٧٣			٠,٩٦٥
٢٧			٠,٨٤٤	٠,٤٤١-		٠,٩٢٩
٢٨			٠,٩٧٣			٠,٩٦٧
٢٩	٠,٣٢٣	٠,٩٢٨			٠.٣٨٧	٠,٩٧٨
٣١	٠,٩٢٧	٠,٥٠٤				٠,٩٠٥
٣٢	٠,٥١٦	٠,٨٨٥	٠,٣٩٤-			٠,٨٥٩
الجذر الكامن	١٤,١٢٨	٩,١٤٦	٦,٠٤٢	٦,٢٧٥	١,٨٨٣	
نسبة التباين العاملية	٥٠,٦٨	٢١,٣١	١١,٠٦	٧,٢٩	٤,٤٨	

* تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلي :

العامل الاول : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (١،٢،٣،٦،٧،٨،٩،١٠،١١) تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمى لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ،

وست مفردات تنتمى لتصور التعلم كتذكر و استخدام للمعلومات . كما تشبعت عليه المفردات أرقــام (١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٣،١٢،١٣،١٤، ٢٤، ٢٥، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢) تشبعات موجبة منها ثلاث مفردات تنتمى لتصور الـتعلم كفهـم للمعلومات ، و سبــع مفردات تنتمــى لتصور التعلــم كتغير شخصى ، وثلاث مفردات تنتمى لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " التصورات الكيفية للتعلم ".

العامل الثانى : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٢) تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمى لتصور التعلم كتذكـــر و اســتخدام للمعلومات و مفردة واحدة (٢٢) تنتمــى لتصور التعلم كتغير شخصى . كما تشبعت عليه المفردات ارقــام (١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢) تشبعات موجبة ، و هى نفــس المفــردات ذات التشبعات الموجبة على العامل الأول و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الكيفية للتعلم " .

العامل الثالث : و قد تشبعـــت عليـــه المفردات أرقام (٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨) تشبعات موجبة منها المفردة رقم (٤) تنتمى لتصور الـتعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردتان أرقام (١٥ ، ١٧) تنتمى لتــصور الــتعلم كواجب ، و المفردة رقــم (٢٢) تنتمى لتصور الـتعلم كتغيــر شخـــصى ، و المفردات الثلاث الأخرى تنتمى لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمـــان أو المكان ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام (١٤ ، ٣٢) تشبعات ســالبة ، و هما منتميتان إلى تصور التعلم كتجميع للمعلومات و تصور التعلم كتطـــوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلـك يمكـن تـسمية هـذا العامـل أيـضا " التـصورات الخبريـة (القائمة على الخبرة) للتعلم " .

العامل الرابع : و قد تشبعت عليه المفردات ارقـام (١ ،٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ،٨ ، ١٠، ١١ ، ١٧)

تشبعات موجبة منها ثلاث مفردات تنتمى لتصور التعلم كتجميع للمعلومـات ، و ست مفردات تنتمى لتصور التعلم كواجب ، كمـا تشبعـت المفردات أرقام (٤ ،١٣، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٧) تشبعات سالبة منها المفردة رقم (٤) تنتمـى لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردة رقم (١٣) تنتمى لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات (١٩ ،٢٠ ، ٢٥) تنتمـى لتصـور التعلم كتغير شخصى ، و المفردة رقم (٢٧) تنتمى لتـصور الـتعلم كعمليـة غيـر مرتبطـة بالزمـان و المكـان .

وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " التصورات الكمية للتعلم "

العامل الخامس : و قد تشبعت عليه المفـردات أرقـام (٤ ،١٦، ٢٥، ٢٩) تشبعات موجبـة منهـا المفردات أرقام (٤ ،٢٥، ٢٩) لها تشبعات موجبـة أعلى على عوامل أخرى و المفردة رقم (١٦) متشبعة على هذا العامل فقـط . لذلك يصعب تسمية هذا العامل .

و من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملـى لمفردات القائمـة أسـفر عـن ظهور ثلاثة أبعاد متمايزة للقائمة كما يلى :-

التصورات الكميـة للتعلـم : و تقيسـة المفردات ارقـام (١ ،٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)

التصورات الكيفية للتعلم : و تقيسة المفردات ارقــام (١٣،١٢ ، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢)

التصــورات الخبريــة (القائمة على الخبرة) للتعلم : و تقيسه المفردات أرقام (٤، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨)

و بذلك قــد تــم استبعــاد المفردة رقم (١٦) مــن الأبعاد الثلاثة نظراً لعــدم تشبعها مع أى منهم ، و أصبح عدد مفردات القائمـــة (٢٩) مفــردة ، و فــى الجزء التالى سوف يتم حساب الاتساق الداخلى لمفردات كــل بعد مــن الأبعاد الثلاثة المقترحة ، و يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات بوصـــفها معـــاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث إن الشيوع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفــردة على جميع العوامل المستخلصة فى المصفوفة العاملية .

الاتساق الداخلى :-

تم حساب معامل الارتبــاط المــصحح بــين درجــات طــلاب العينـــة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكليـــة للبعد (بدون هــذه المفــردة) الذى تنتمى إليه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قــيم معــاملات الارتبــاط ودلالتها .

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة تصورات الطلاب عن التعلم و الدرجة الكلية للبعد (ن = ١٤٢)

التصورات الكمية		التصورات الكيفية		التصورات الخبرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦	١٢	٠,٨٦	٤	٠,٧١
٢	٠,٩٧	١٣	٠,٩٥	١٥	٠,٨٨
٣	٠,٩	١٤	٠,٩٩	١٧	٠,٠٣
٦	٠,٩٤	١٨	٠,٨٢	٢٢	٠,٩
٧	٠,٩٤	١٩	٠,٩٥	٢٦	٠,٩٢
٨	٠,٩١	٢٠	٠,٩٣	٢٧	٠,٨٧
٩	٠,٩١	٢١	٠,٨٨	٢٨	٠,٩٥
١٠	٠,٩٣	٢٣	٠,٧١		
١١	٠,٧٤	٢٤	٠,٧٨		
		٢٥	٠,٩٥		
		٢٩	٠,٦٧		
		٣١	٠,٧٧		
		٣٢	٠,٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوة (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلى للقائمة ، ذلك فيما عدا المفردة رقم (١٧) و التى بلغت قيمة معامل ارتباطها ببعد التصورات الخبرية (٠,٠٣) لذلك يجب استبعادها من القائمة ، و بذلك يصبح عدد مفردات القائمة (٢٨) مفردة .

ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت

قيم معاملات الثبات ما يلى :

التصورات الكمية = ٠,٩٥٨

التصورات الكيفية = ٠,٩٦١

التصورات الخبرية = ٠,٩٤٨

و هى جميعا قيم مرتفعة جدا .

الصدق العاملى للقائمة :

للتحقق مـن الصدق العاملـى للقائمة تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى ، باستخدام برنامج (lisrel 8.71) قام الباحث بتحديد مكونات أبعاد القائمة على النحو التالى

- التصـورات الكميـة للتعلـم (quan) و تتضمـن

التعلـم كتجميـع للمعلومـات (A) و تـشمـل المفـردات أرقـام (١ ، ٢ ، ٣)

التعلم كتذكر و اسـتخدام للمعلومـات (B) و تـشمل المفـردات أرقـام (٦ ،٧ ،٨ ،٩ ،١٠ ،١١)

-التصـورات الكيفيـة للتعلـم (Qual) و تتضمـن

التعلـم كفهـم للمعلومـات (C) و تـشمـل المفـردات أرقـام (١٢ ، ١٣ ، ١٤)

التعلم كتغير شخصى (D) و تشمل المفردات أرقام (١٨ ،١٩ ،٢٠ ،٢١ ،٢٣ ،٢٤ ،٢٥)

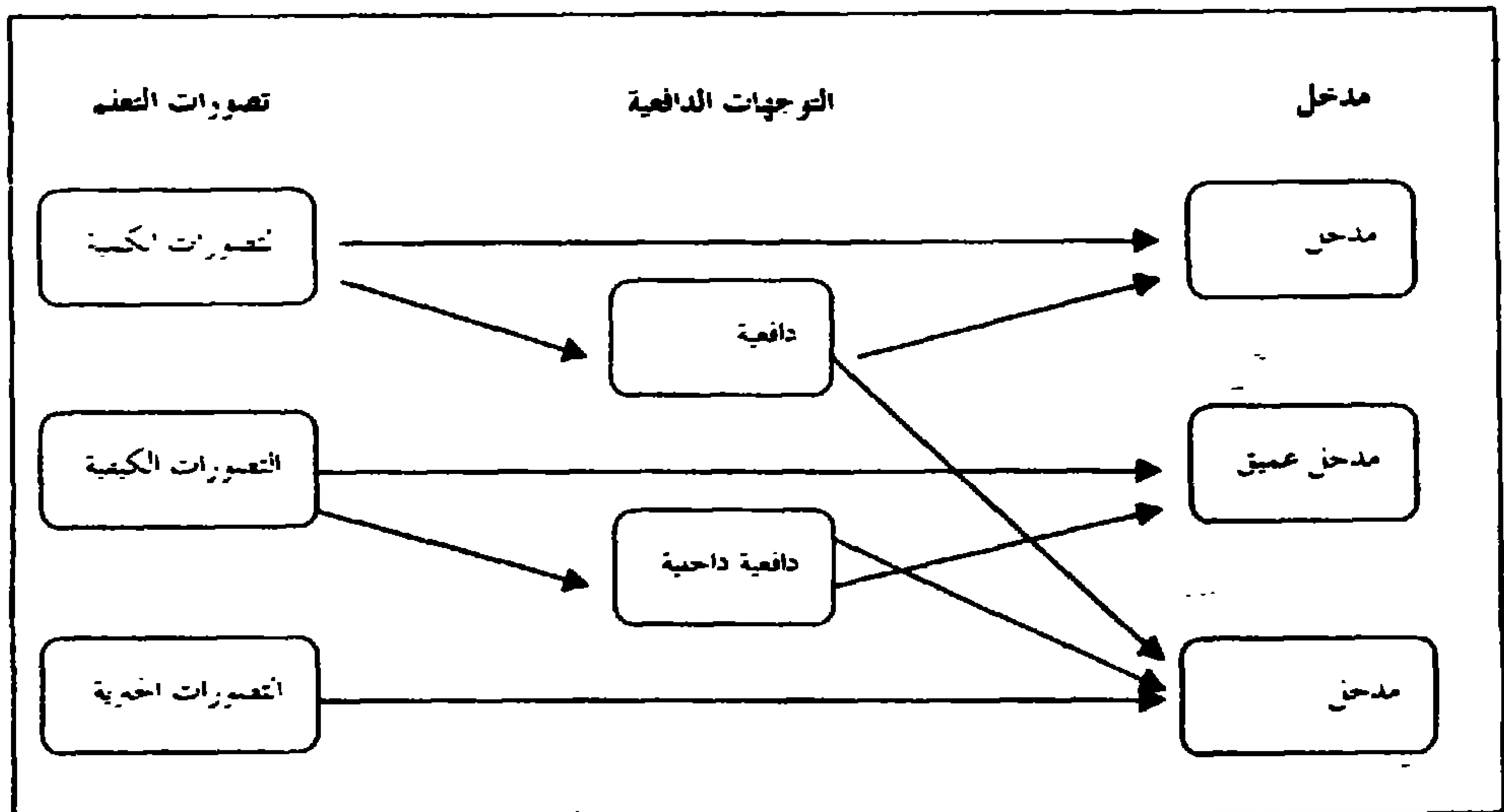
التعلم كتطويـر للكفايـة الاجتماعيـة (E) و تشمـل المفـردات أرقـام (٢٩ ، ٣١ ، ٣٢)

- التصـــورات الخبريـــة للتعلـــم (EXP) وتتضمـــن مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد بالقائمة الأجنبية (F) = وتشمل المفـــردات أرقام (٤، ١٥، ٢٢)

التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان (G) = و تشمل المفـــردات أرقام(٢٦ ،٢٧، ٢٨)

هذا التحديد تم فى ضوء الأبعاد الستة الأساسية ، التى تكونت منها القائمة فـــى صورتها الأجنبية .

و قد قام الباحث باختبار مـــدى مطابقة بيانـــات العينـــة لهـــذا البنـــــاء المفترض ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالى ، و الذى أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التى تم تحديدها على العوامل الثلاثة المفترضة



شكل (١) النموذج السببى المقترح

المفاهيم الأساسية للدراسة :

تصورات التعلم Conceptions of Learning

منذ عدة عقود ، و البحث في تصورات الطلاب عن التعلم يشير إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطريقتين مختلفتين . ثم قام (Saljo , 1979) بتطوير إطار يقدم تصورات الطلاب عن التعلم في خمسة مستويات مرتبة هرميا هى

* زيادة المعلومات increase of knowledge .
* تذكر و إعادة انتاج memoring and reproducing .
* اكتساب الحقائق و الإجراءات acquisition of facts , procedures التى يمكن استخدامها فى التطبيق .
* تجريد المعنى (الفهم) abstraction of meaning (understanding).
* عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع .

و قد تم استخلاص هذه الطرق الخمسة المنفصلة للنظر للتعلم من خلال طرح سؤالين مفتوحى النهاية عن التعلم هما (ماذا تعنى فعليا بالتعلم ؟ كيف تتعلم عادة ؟) .

و قد طور (Marton et al.,1993) الإطار السابق باستبدال المستوى الخامس برؤية الأشياء بطريقة مختلفة ، و إضافة مستوى سادس يعتبر امتداداً للمستوى الخامس هو التغير الشخصى personal change ، و ذلك مع الاحتفاظ بالمستويات الاربعة الأولى كما هى .

و اختصاراً للمفاهيم قام (Rossum & Schenk , 1984) بتجميع مستويات سالجو الخمسة فى فئتين هما : إعادة الإنتاج و يضم

المستويات الأول و الثانى و الثالث . **البنـــاء** و يــضم المــستويات الرابـــع و الخامس . أما (Biggs , 1994) فقد تبنى نفس التصنيف للمستويات الستة مطلقاً على الفئتين **التصور الكمى للتعلم** و **التصور الكيفى للتعلم** ، حيث تـرى النظرة الكمية للتعلم أن التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى ؛ لذلك كلما تزيد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة ، أماالنظرة الكيفية للتعلم فترى أن الـتعلم يركز على الفهم و المعنى ، المـستويات : الأول و الثـانى و الثالـث يمكـن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكمية ، و المستويات : الرابع و الخامس و السادس يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكيفية .

و قد قام (Purdie &Hattie , 1997) بتطـوير مقيـــاس لقيـاس تصورات الطلاب عن التعلم ، أضافـوا فيـه تصـوراً قائماً علـى الخبـرة experiential prespective إلـى كـل من التصورات الكمية و الكيفيـة ، هذا التصور يرى أن التعلم ينتج عن الخبرا ت اليومية .

و قد مر تطوير هـذا المقيـــاس بعـدد مـــن المراحـــل ، بـدأت بمحاولة(Purdie,et.al,1996) استطلاع تصورات الـتعلم لـدى الطـلاب اليابانيين و الاستراليين ، و فى ضوء نتائج تحليل استجابات الطلاب المنطوقة و المكتوبة تم تحديد تسع فئات لتصورات التعلم ، هى

ا- زيادة معلومات الفرد increasing one's knowledge

ب- تذكر و إعادة إنتـاج المعلومـات memorizing and reproducing information

ج- استخدام المعلومات كوسائل لغايات using information as a means to an end

د- الفهم understanding

هـ- رؤية الشئ بطريقة مختلفة seeing something in a different way

و- تحقيق الشخصية personl fulfillment

ز- واجب aduty

ح- عملية ليست مرتبطة بزمان أو سياق a process not bound by time or context

ت- تنمية الكفايات الاجتماعية developing social competence

ثم قام بوردى و آخران بصياغة أكثر من عشر مفردات لكل فئة من فئات التصورات التسع ، و بذلك تكونت الأداة الناتجة من (١١٢) مفردة ، و بعد تطبيق الأداة على (٢٥٠) طالب ثانوى بمدينة استراليا، واخضاع الاستجابات للتحليل العاملى ، تم الإبقاء على خمس مفردات لكل فئة ، و بذلك أصبحت الأداة مكونة من (٤٥) مفردة .

ثم طبق المقياس المكون من (٤٥) مفردة على (٣٣٠) طالبة ثانوى

فى استراليا ، تحليل استجاباتهم عاملياً أسفرعن أداة مكونة من (٣٢) مفردة ، و للتحقق من صدق هذا النموذج عن تصورات التعلم تم تطبيق الأداة (٣٢) مفردة على (٣٥٦) طالبة ثانوى فى استراليا ، و باستخدام التحليل العاملى التوكيدى تم التوصل إلى ستة عوامل ، لا تتمتع فقط بمؤشرات جيدة للملاءمة الإحصائية ، لكنها أيضا قابلة للتفسير النظرى ، أى أن النموذج المشتق كان له معنى مفاهيمى و محقق للملاءمة الجيدة لبيانات العوامل الستة المشتقة من المفردات (٣٢) .

العوامل الستة المستنتجة تم تحديدها و تفسيرها كما يلى :-

العامل الأول : مكون من خمس مفردات تمثل تصور التعلم كتجميع للمعلومات Gaining information

العامل الثانى : مكـــون من تســـع مفردات تمثل تصور التعلم كتذكر و استخدام و فهم المعلومات

العامل الثالث : مكـــون مـــن ثـــلاث مفـــردات تمثـــــل تـــصـــور التعلـــم كواجـــب

العامل الرابع : مكـــون مـــن ثمـــانى مفـــردات تمثل تصور الـــتعلم كتغيـــر شخصى

العامل الخامس : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور الـــتعلم كعمليـــة غيـــر مرتبطة بزمان أو مكان

العامل السادس : مكـــون مـــن أربـــع مفـــردات تمثل تصـــور التعلـــم كنمو للكفاية الاجتماعية .

هذه المفردات (٣٢) تمثل قائمـــة تـــصورات الـــتعلم Conceptions of Learning Inventory مكـــونة مـــن ستـــة أبعـــاد فرعيـــة يمثـــل كـــل منهـــا أحـــد العوامـــل الستـــة السابق ذكرها .

و قـــد تـــم التحقق من ثبات البناء العاملى للقائمة عبر ثقافات مختلفـــة فى دراسة تالية على عينات من طلاب استراليا و ماليزيا و أمريكـــا ، هـــؤلاء الطلاب ينتمون الى مراحل دراسية مختلفـــة (ابتـــدائى ـ ثـــانوى) و قـــد أشـــارت النتائج إلـــى ظهور نتائج مشابهة لتلـــك المـــستمدة مـــن العينتـــين الاستراليتيـــن الســـابق الإشـــارة لهمـــا (Purdie & Hattie , 2002) .

و تجـــدر الإشـــارة إلـــى أنـــه فـــى دراســـة (Dart et al , 2000) تـــم استخدام قائمة تصورات التعلـــم ذات الـــ (٤٥) مفـــــردة مـــن إعـــداد (Purdie & Hattie, 1997) ، و لتحقيـــق أهـــداف الدراســـة تـــم تجميـــع المفردات التى تمثل التصورات الكيفية و الكمية و الخبرية للـــتعلم كالتـــالى :

مفردات **التصور الكيفى** من أبعاد الفهم ، رؤية الشئ بطريقة مختلفة ، تحقيق الشخصية ، و تنمية الكفايات الاجتماعية . **مفردات التصور الكمى** من أبعاد زيادة معلومات الفرد و تذكر و إعادة إنتاج المعلومات . و تم سحب **مفردات التصور الخبرى** من أبعاد التعلم عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان واستخدام المعلومات كوسائل لغايات .

و سوف تتبنى الدراسة الحالية ذلك النهج التجميعى للأبعاد الستة المكونة لقائمة تصورات التعلم ذات الـ (٣٢) مفردة ، و التى توصل لها (Purdie & Hattie, 2002) ، على أن يتم تجميع المفردات فى ضوء كل من المؤشرات الإحصائية و المعنى المفاهيمى ، كما سيتضح عند عرض أدوات الدراسة .

التوجة الدافعى Motivational orientation

تغيرت الرؤى حول الدافعية ، حيث تراوحت من اشتقاق النظريات إلى التفسيرات الاجتماعية المعرفية ، ففى عام ١٩٥٩ اقترح وايت White أن الرؤى المشتقة كانت غير ملائمة فى تفسير الحاجات الداخلية للاستكشاف exploration ، البحث عن الكفاءة competence seeking و محاولات الاتقان ، تلك الحاجات التى تشكل أسس الرؤى المعاصرة للدافعية ، على الأقل فى السياق التربوى . (in Biddles & Brooke , 1992)

و تميز نظرية التحديد الذاتى self – determination theory بين أنماط مختلفة من الدافعية تأسست على الأسباب و الأهداف المختلفة التى تستنهض عمل ما ، و كان التمييز الأساسى بين الدافعية الداخلية intrinsic motivation ، التى تعنى عمل أشياء ؛ لأنها مهمة و ممتعة ، و الدافعية

الخارجيــــة Extrinisc motivation تعنى فعل أشياء ؛ لأنهـــا تقـــود إلـــى مخرجات ممكن مكافأتهـــا. (Ryan & Deci , 2000)

و يعـــرف (White 1959) الدافعيـــة الداخلية بأنها أداء فعل مـــا ؛ لأن له إشباعاً أصيلاً inherent satisfaction ، فحينما يدفع شخص ما داخليا يتحرك لفعل ما يسبب المتعة أو التحدى فضلاً عـــن الـــضغوط أو المكافـــات الخارجية ، ظاهـــرة الدافعيـــة الداخلية تم الكشف عنها من خـــلال الدراســـات التجريبية للسلوك الحيوانى ، حيث تم اكتشاف أن حيوانات عديدة تنـــدمج فـــى الاستقصاء ، اللعـــب ، و حـــب الاستطـــــلاع فـــــى غيـــــاب التعزيـــــز أو المكافـــاة .

و يقتـــرح نموذج (white ,1959) للدافعيـــة الفعالـــة effectance motivation بناء جديد للدافعية يدفع المؤسسة لتشجيع محـــاولات الإتقـــان ، مفترضاً أن إشباع هـــذا الدافـــع الداخلـــى ينتج بهجـــة متأصلـــة inherent pleasure . (in Harter , 1981)

لذلك فـــى حالـــة التعلـــم الإنسانـــى ، بالرغم من أن الدافعية الداخليـــة ليست الشكل الوحيد للدافعيـــة ، إلا أنها شكـــل مهم ، هذه الدافعيـــة الطبيعيـــة تبدو كعنصر حرج فى النمو المعرفى ، الاجتماعى ، البدنى ؛ لأن العمل داخل الاهتمامات المتأصلـــة للفرد تنمى المعرفـــة و المهارات .

(Ryan & Deci , 2000)

على ذلك قامت هارتر و زملاؤها بتطوير عمل وايت عـــن طريـــــق صياغة نظرية لدافعيـــة الكفـــاءة لها أســـاس نمـــــائى (Harter , 1978 ; Harter & Connell, 1984) . تقتـــرح هذه النظريـــــة أن الأطفـــــال

يبحثون عن مشاعر الكفاءة ، و أن البهجة و السعادة الداخلية تنتج من المحاولات الناجحة للإتقان ، حب الاستطلاع curiosity ، التحدى و اللعب .

(Biddle & Brooke , 1992)

و فى ضوء هذه الافتراضات أعدت (Harter, 1980) ، مقياس التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل الخارجى ، يتكون من خمسة مقاييس فرعية هى : التحدى ، حب الاستطلاع ، الاستقلال ، الحكم و المحك . المكونات التحدى ، حسب الاستطلاع و الاتقان تبدو كحاجات wants ،ورغبات likes وتفضيلات preferences دافعية ، بينما الحكم و المحك يمثلان انعكاساً للبناء المعلوماتى المعرفى للطفل . هاتان الفئتان أطلقت عليهما فيما بعد دافعية الإتقان الداخلية intrnisie mastery motivation

و الحكم الذاتى المستقل autonomous judgment . (Harter & Connell , 1984)

و تتميز الأبعاد الخمسة للدافعية بأن لكل منها وعائين للمفردات ؛ أحدهما داخلى و الاخر خارجى ، **على النحو التالى :-**

الأبعاد الفرعية	**وعاء داخلى**	**وعاء خارجى**
١- تفضيل التحدى فى مقابل تفضيل العمل السهل	هل يحب التلميذ العمل المتحدى الصعب ؟	هل يحب التلميذ التمارين و المواد الأسهل ؟
٢- حب الاستطلاع و الاهتمام فى مقابل إرضاء المعلم و الحصول على درجات مرتفعة	هل يعمل التلميذ لتحقيق اهتمامه و حب استطلاعه ؟	هل يقوم التلميذ بعمله المدرسى لإرضاء المعلم و إحراز درجات ؟

٣- الرغبة فى العمل باستقلال فى مقابل الاعتماد على المعلم للمساعدة	هل يفضل التلميذ أن يعمل و يحل المشكلات بنفسه ؟	هل يعتمد التلميذ على المعلم للمعاونة و الإرشاد عند حل المشكلات و التمارين ؟
٤- الحكم المستقل فى مقابل الاعتماد على حكم المعلم	هل يشعر التلميذ بأنه قادر على إصدار أحكام على ما يعمل ؟	هل يعتمد التلميذ على رأى المعلم و حكمه على ما يعمل ؟
٥- المحك الداخلى فى مقابل المحك الخارجي	هل يعرف التلميذ متى نجح أو فشل فى التمارين و الاختبارات؟	هل يعتمد التلميذ على مصادر خارجية للتقويم (تعليقات المعلم ، الدرجات)؟

و يقاس كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس بست مفردات ، لقياس التوجه الدافعى لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس .

و قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على ست عينات من التلاميذ بأربع ولايات أمريكية بلغ إجمالى عددهم ثلاثة آلاف تلميذ تقريبا ، وبذلك تم تعديل عبارات المقياس مرحليا وصولا إلى الصورة المنقحة من المقياس و المكونة من ثلاثين عبارة : ستة لقياس كل بعد من الأبعاد الخمسة . و قد تم التحقق من البنية العاملية للمقياس المنقح ، و المكونة من ستة عوامل مع العينات الستة .

و فى دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) تم تعريب الصورة الأولية

للمقياس و استخدامها مع عينة من تلاميذ الصفوف : الرابع ، و الخامس الابتدائي ، و الأول الإعدادى بالتعليم العام و الأزهرى ، و قد تحققت الدراسة من الصدق العاملى التوكيدى للمقياس ، حيث تم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الخمسة ، و أسفرت نتائج التحليل عن وجود معاملات مسار دالة من الأبعاد الخمسة للمتغير الكامن ، كما تم حساب معامل ثبات المقياس (٣٠) مفردة باستخدام معامل ألفا وقد بلغت قيمته (٠,٧٠٨) .

و نظراً لاهتمام الدراسة الحالية بقياس التوجة الدافعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فسوف يقوم الباحث الحالى بوضع عبارات مقياس التوجة الدافعي لتناسب طلاب هذه المرحلة ، مسترشدا بتعريفات الأبعاد و مستعينا ببعض الأمثلة الواردة فى دراسة (Harter , 1981)و كذلك مفردات المقياس المعرب فى دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) ، بحيث يتم قياس كل بعد من الأبعاد الخمسة بست عبارات للتوجه الداخلى ، و ست عبارات أخرى للتوجه الخارجي ، وبذلك يتكون المقياس في صورته الأولية من ستين عبارة ، منها ثلاثون لقياس التوجه الداخلى و ثلاثون للخارجي ، كل منها مكون من الابعاد الخمسة التي حددتها هارتر .

مداخل الدراسة Approaches to studying

هناك عدد كبير من الأبحاث تم اشتقاقها من أعمال (Marton & Saljo , 1976 a,b) .حيث كانت البداية فى هذا العمل الأساسي البحث فى كيفية أداء الطلاب للقراءة ، حيث طلبا من الطلاب قراءة مقال أكاديمى ، وبعد القراءة وجها لهم بعض الأسئلة ، التحليلات الكيفية لوصف الطلاب لطرقهم فى القراءة أشارت إلى وجود فروق نوعية فى كيفية تناول الطلاب

لمهام التعلم ، كما أشارت نتائج التحليلات إلى أن قدرة الطلاب علـــى إجابـــة الأسئلة الخاصة بمعنى النص يعتمد على كيفية أداء الطلاب لمهام القراءة .

وصف مارتون و سالجو للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهـــام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادى القطب ، يتم التقدم عليه مـــن المستوى السطحى للمعالجة الذى يتميـــز بالميل لحفظ حقائق أو أفكار منفصلة و يصاحبه أقل مستوى مـــن مستويات الفهم كناتج ، و يـــستمر التقـــدم حتـــى الوصول إلـــى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة ، الذى يتميز بالميل إلى تفـــسير الخلاصة فـــى ضـــوء الشواهد و ربط الأفكار المطروحة فى المقال بـــالخبرة السابقة ، و الذى يصاحبه أعلى مستوى مـــن مستويات الفهم كناتج . و قـــد تأكد هـــذا التمييز بيـــن مستويى المعالجة و علاقتهما بمستويات الناتج فى عدد كبير من الدراسات (Franson , 1977) ، (Rossum& Schenk , 1984) ، (Svensson , 1977) ، (وليد القفاص ، ٢٠٠١ , ٢٠٠٤) .

أى أن هناك طلابا لديهم اعتقاد تام بأهمية فهم رســـالة الكاتـــب ، بينمـــا آخرون يستبدلـــون ذلك بالتركيز على الأسئلة المتوقعة فى الامتحـــان ، هـــذا التمييز الذى تم الكشف عنه مـــن خلال تحليلات كيفية عديدة أدى إلى ظهـــور مفهوم وصفى لـــه فئتان ــ مداخل التعلم (عميق ــ سطحى) ــ فيها يظهـــر دور عمليات التعلم التـــى تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة كيفيا . (Entwistle , 2000b)

فى المدخل العميق deep approach ، الاهتمام بالمعنى يـــؤدى إلـــى تبنى عمليات تعلم نشط تشمل ربط الأفكار و النظر للقطاعات و المبادئ مـــن ناحية ، و استخدام الشواهد و اختبار المنطق الخاص بالبرهان فى ناحية أخرى،

كما يتضمن تطوير القيم الشخصى للفرد و التحكم فيه . و فى المدخل السطحى surface approach ، يتركز اهتمام الطالب فى محاولة التغلب على المهمة، التى ترى المقرر كأجزاء غير مرتبطة من المعلومات التى تقود إلى كثير من عمليات التعلم القاصرة جدا (الحفظ الروتينى) . (Entwistle et al. ,2000)

كما تم إضافة مدخل ثالث للدراسة إلى المدخلين العميق والسطحى ، أطلق عليه (Entwistle & Ramsden , 1983) المدخل الاستراتيجى strategic approach ، و أطلق عليه (Biggs , 1987) المدخل التحصيلى achieving approach ، حيث أوضحت المقابلات الشخصية مع الطلاب أن الطلاب الاستراتيجيين لديهم تركيزين أساسيين هما المحتوى الأكاديمى و متطلبات نظام القياس و التقويم (Entwistle et al. , 2002) . بينما التمييز بين المدخلين العميق و السطحى تم اشتقاقه من التحليلات التى تركز على استخلاص معنى النص ، أما المدخل الاستراتيجى و مضاده _ المدخل اللامبالى apathetic approach (Tait & Entwistle , 1996) ـ يوضحان كيفية عمل الطلاب فى مواقف الدراسة اليومية . لذلك كان من الأفضل وصف المداخل الثلاثة كمداخل للدراسة (Entwistle , 2000b) .

و بالرغم من أن البحث فى تعلم الطلاب بدأ باستخدام المقابلات الشخصية ، إلا أنها قادت فيما بعد إلى بناء القوائم لقياس المدخل السائد predominant ، إحدى هذه القوائم كان قائمة مداخل الدراسة (ASI) إعداد (Entwistle & Ramsden , 1983) و التى قادت حديثا إلى قائمة

مداخـــل ومهـــارات الدراســـة للطـــــلاب (ASSIST) إعـــداد (Tait , Entwistle & Mccune , 1998).

هـــذه الأداة تـــم تطويرها من قائمة مداخل الدراسة ، و شملت مقـــاييس إضافية ، فعلى سبيل المثال نجد أن تعريف المدخل الاستراتيجى تـــم توســـيعه ليـــشمل نظـــرة وراء معرفيـــةmetacognition و تنظيـــم ذاتـــــى self regulation تتمثل فـــى المقيـــاس الفرعى مراقبة الفعاليـــه monitoring effectiveness ، المدخل السطحـــى تـــم تـــسميته سطحـــــى لا مبـــالى surface apathetic بعد تضمين مقياس يشير إلى فقدان الغرض lack of purpose لتأكيد عدم فاعلية الدراسة ، كما تـــم تضمين كل من ربط الأفكـــار واستخدام الشواهد المعبرين عن أسلوب التعلم (الكلى و المتسلـــسل) اللـــذين وصفهما (Pask,1976) داخل مكونات المدخـــل العميـــــق ، ممـــــا يؤكـــد العلاقة بين المدخل العميـــق و أسلـــوب التعلـــم المتنوع versatile style of learning الذى وصفه باسك . (Entwistle , 2000b)

الجزء الرئيسى من القائمة يتضمـــن قائمة تقرير ذاتى تسأل الطلاب عن مداخلهم للدراسة . والاستجابات تم تصنيفها فى ثلاثة أبعاد أو مداخل للدراسة ، هى العميق ، الاستراتيجى و السطحى اللامبالى . العلاقة بين كـــل مـــدخل و مقاييسه الفرعية تم التحقق منها ميدانيا علـــى مدى عدة أعوام باستخدام عينات مختلفة ، أشارت إلى التكوين التالى للمداخل الثلاثة :-

- **المدخل العميق له المقاييس الفرعية التالية :**
  - * البحث عن المعنى seeking meaning
  - * ربط الأفكار relating ideas

* استخدام الشواهد use of evidence
* الاهتمام بالمحتوى interest in content (دافع)

- المدخل الاستراتيجى له المقاييس الفرعية التالية :
  * الدراسة المنظمة organized studying
  * إدارة الوقت time management
  * التنبه إلى متطلبات القياس alertness to assessment demands
  * إحراز درجات مرتفعة achieving high grades (دافع)
  * مراقبة الفعالية monitoring effectiveness

- المدخل السطحى اللامبالى لة المقاييس الفرعية التالية
  * فقدان الغرض lack of purpose
  * فقدان الفهم lack of understanding
  (أو التذكر عديم الترابط) (unrelated memorizing)
  * التقيد بالمحتوى الدراسى syllabus _ boundness
  * الخوف من الفشل fear of failure (دافع)

(Webster , 2002)

كل مـن المقاييس الفرعيـة السابقة يتضمن أربـع عبارات ، و تجـدر الإشارة إلى استخدام الدراسة الحالية لهذا الجزء (الخاص بمداخل الدراسـة) مـن القائمة مع استبعاد المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصـة بمقيـاس الـدوافع الثلاثة ، ذلك نظرا لاهتمام الدراسة الحاليـة ببحث العلاقـة بيـن التوجـه الدافعـى (داخلى ــ خارجى) ــ كمـا سيقـاس بمقيـاس التوجـة الدافعى ــ و مداخل الدراسة.

عينـــة الدراســـة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٦٧) طالبا من طلاب الفرقة الثالثــة الثانوية بمدرستين من مدارس التعليم الثانوى بمدينة بنها أثناء الفصل الدراسى الأول من العـــام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، منهم (١٤٣) طالبا مـــن مدرســة المنشية الثانوية العسكرية و (١٢٤) طالبا بمدرسة بنهـــا الثانويـــة للبنـــين ، وقـــد بلـــغ متوسط أعمار طلاب العينة (٢٠٧) شهرا بواقع (١٧) عاما و ثلاثة شهور و انحراف معيارى ثمانية شهور و نصف .

ادوات الدراسة

اولا : قائمـــة تصـــورات الطـــلاب عـــن التعلـــم إعـــداد Purdie & Hattie 2002

تتكون الأداة فى صورتها الأجنبية من (٣٢) مفـــردة ، تقيس ستـــة أبعاد، تمثل التصورات المختلفة عن التعلم ، منها خمس مفردات تقيس التعلم كتجميع للمعلومات ، و تســـع مفردات تقيس التعلم كتذكر و استخدام و فهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كواجب ، و ثمان مفردات تقيس الـــتعلم كتغيـــر شخصى ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان، و أربع مفردات تقيس التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، و تكون الاســـتجابة على كل مفردة منها باختيار أحد البدائل الستة التالية ، أوافق بشدة ٦ درجات ، أوافق ٥ درجات ، أوافق إلى حد ما ٤ درجات ، أرفض الى حد ما ٣ درجات، أرفض درجتين ، أرفض بشدة درجة واحدة .

و قام الباحث بتعريب و تقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

– قام الباحث بترجمة الأداة الى اللغة العربية .

– ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية على أحد خبراء الترجمة * لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى (الترجمة العكسية) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الإنجليزية الأصلية للأداة و فى ضوء ذلك تم تعديل عبارتين من عبارات الصورة العربية للقائمة .

– تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للقائمة و الصورة العربية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الثانية (جيد أو جيد جدا أو ممتاز) و قد بلغ عددهم (٥٠) طالباً و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها فى الصورة العربية ، و الجدول التالى يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة .

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الطلاب (ن = ٥٠) على الصورتين الإنجليزية و العربية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	١,٥٣	٩	صفر	١٧	٠,٤٤٤	٢٥	٠,٧٢٤
٢	٠,٨١٤	١٠	صفر	١٨	٠,٤٤٤	٢٦	١,٠٠
٣	٠,٩٠٣	١١	٠,٢٩٩	١٩	٠,٢٧٥	٢٧	٠,٧٢٤

* يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / محمد أبوعرب مدرس الأدب الإنجليزى بآداب بنها .

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٤	١,٧	١٢	٠,٨١٩	٢٠	١,٧٣	٢٨	٠,٤٦٨
٥	**٣,٤٩	١٣	٠,١٥٥	٢١	١,٥٩	٢٩	٠,٤٢٣
٦	٠,٧٢٤	١٤	٠,٣٤	٢٢	٠,٧٢٤	٣٠	*٢,٣
٧	٠,٦٨٢	١٥	١,٠٠	٢٣	٠,٢٢٧	٣١	٠,٥٥٣
٨	٠,٣٣	١٦	٠,٢٢٧	٢٤	١,٤	٣٢	٠,٥٧٣

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق و جود فرقين دالين إحصائيا ، الأول للمفردة رقم (٥) المنتمية لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، الثاني للمفردة رقم (٣٠) المنتمية لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف المفردتين رقمي (٥ ، ٣٠)، مما يؤكد أن الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية

الدراسة الاستطلاعية للقائمة :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عن البناء العاملي للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلي ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي .

البناء العاملى للقائمة:

تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات القائمة (٣٠ مفردة بعد حذف المفردتين) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة (بجذر كامن واحد فأكثر) تفسر (٩٤,٨٣%) من التباين الكلى ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٢) مصفوفة البناء العاملى لمفردات قائمة التصورات عن التعلم بعد التدوير (ن=١٤٢)

	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١	٠,٥٢٨-			٠,٨٥٢		٠,٩٥٩
٢	٠,٣٤٨-			٠,٧٨٨		٠,٩٩٢
٣	٠,٩٣٦-			٠,٤٢٦		٠,٩٨١
٤			٠,٧٢٥	٠,٤٤-	٠,٣٠٧	٠,٨٠٦
٦	٠,٨٣٧-	٠,٤٤١-		٠,٧٨٥		٠,٩٦٧
٧	٠,٨٩٣-			٠,٥٨١		٠,٩٧٢
٨	٠,٩٧-	٠,٣٧٤-		٠,٤٥٢		٠,٩٨٤
٩	٠,٩٧٣-	٠,٣٦٨-		٠,٤٤٥		٠,٩٨٨
١٠	٠,٨٣٢-	٠,٤٢٧-		٠,٧٧١		٠,٩٤٥
١١	٠,٤٨٩-			٠,٨٩٣		٠,٨٨
١٢	٠,٩٣٤	٠,٥٩٣				٠,٩٦٣
١٣	٠,٩١٥	٠,٧١٧		٠,٤٦٢-		٠,٩٧٨
١٤	٠,٨٥٣	٠,٨٢٦	٠,٣١٧-			٠,٩٨٨
١٥			٠,٩٢٨			٠,٩١٤
١٦					٠,٨٧٩	٠,٩٦

	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١٧			٠,٦١١	٠,٥٥		٠,٩٥٥
١٨	٠,٥٥٤	٠,٩٥٥				٠,٩٧٦
١٩	٠,٨٩١	٠,٧٤٥		٠,٣٧٩-		٠,٩٥٤
٢٠	٠,٩٢٣	٠,٦٧		٠,٥٣٣-		٠,٩٨٤
٢١	٠,٩٦٩	٠,٥٩٨				٠,٩٦٦
٢٢		٠,٣٠٥-	٠,٩٣١			٠,٩١٩
٢٣	٠,٦١٧	٠,٧٧٧				٠,٩٥٣
٢٤	٠,٥١٨	٠,٩١٨				٠,٩١٢
٢٥	٠,٨١٧	٠,٨١٦		٠,٣٩٢-	٠,٣٠٨	٠,٩٤٥
٢٦			٠,٩٧٣			٠,٩٦٥
٢٧			٠,٨٤٤	٠,٤٤١-		٠,٩٢٩
٢٨			٠,٩٧٣			٠,٩٦٧
٢٩	٠,٣٢٣	٠,٩٢٨			٠,٣٨٧	٠,٩٧٨
٣١	٠,٩٢٧	٠,٥٠٤				٠,٩٠٥
٣٢	٠,٥١٦	٠,٨٨٥	٠,٣٩٤-			٠,٨٥٩
الجذر الكامن	١٤,١٢٨	٩,١٤٦	٦,٠٤٢	٦,٢٧٥	١,٨٨٣	
نسبة التباين الداخلية	٥٠,٦٨	٢١,٣١	١١,٠٦	٧,٢٩	٤,٤٨	

* تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلى :

العامل الاول : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (١،٢،٣،٦،٧،٨،٩،١٠،١١) تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمى لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ،

وست مفردات تنتمي لتصور التعلم كتذكر واستخدام للمعلومات . كما تشبعت عليه المفردات أرقام (٢٣،١٢،١٣،١٤،١٨،١٩،٢٠،٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢) تشبعات موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و سبع مفردات تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، وثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

وعلى ذلك تم تسمية هذا العامل " التصورات الكيفية للتعلم ".

العامل الثاني : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٢) تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتذكر و استخدام للمعلومات و مفردة واحدة (٢٢) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي . كما تشبعت عليه المفردات ارقام (١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢) تشبعات موجبة ، و هي نفس المفردات ذات التشبعات الموجبة على العامل الأول و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الكيفية للتعلم " .

العامل الثالث : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨) تشبعات موجبة منها المفردة رقم (٤) تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردتان أرقام (١٥ ، ١٧) تنتمي لتصور التعلم كواجب ، و المفردة رقم (٢٢) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، و المفردات الثلاث الأخرى تنتمي لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام (١٤ ، ٣٢) تشبعات سالبة ، و هما منتميتان إلى تصور التعلم كتجميع للمعلومات و تصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الخبرية (القائمة على الخبرة) للتعلم " .

العامل الرابع : و قد تشبعت عليه المفردات ارقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧) تشبعات موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و ست مفردات تنتمي لتصور التعلم كواجب ، كما تشبعت المفردات أرقام (٤ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٢٧) تشبعات سالبة منها المفردة رقم (٤) تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردة رقم (١٣) تنتمي لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات (١٩ ، ٢٠ ، ٢٥) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، و المفردة رقم (٢٧) تنتمي لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان .

وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " التصورات الكمية للتعلم "

العامل الخامس : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (٤ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٩) تشبعات موجبة منها المفردات أرقام (٤ ، ٢٥ ، ٢٩) لها تشبعات موجبة أعلى على عوامل أخرى و المفردة رقم (١٦) متشبعة على هذا العامل فقط . لذلك يصعب تسمية هذا العامل .

و من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملي لمفردات القائمة أسفر عن ظهور ثلاثة أبعاد متمايزة للقائمة كما يلي :-

التصورات الكمية للتعلم : و تقيسة المفردات ارقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١)

التصورات الكيفية للتعلم : و تقيسة المفردات ارقام (١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢)

التصـــورات الخبريـــة (القائمة على الخبرة) للتعلم : و تقيسه المفردات أرقام (٤، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨)

و بذلك قـد تـم استبعـاد المفردة رقم (١٦) مــن الأبعاد الثلاثة نظراً لعـدم تشبعها مع أى منهم ، و أصبح عدد مفردات القائمـــة (٢٩) مفــردة ، و فــى الجزء التالى سوف يتم حساب الاتساق الداخلى لمفردات كــل بعد مــن الأبعاد الثلاثة المقترحة ، و يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات بوصــفها معــاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث إن الشيوع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفــردة على جميع العوامل المستخلصة فى المصفوفة العاملية .

الاتساق الداخلى :-

تم حساب معامل الارتبــاط المــصحح بــين درجــات طــلاب العينــة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكليــة للبعد (بدون هــذه المفــردة) الذى تنتمى إليه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قيم معــاملات الارتبــاط و دلالتها .

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة تصورات الطلاب عن التعلم و الدرجة الكلية للبعد (ن = ١٤٢)

التصورات الكمية		التصورات الكيفية		التصورات الخبرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦	١٢	٠,٨٦	٤	٠,٧١
٢	٠,٩٧	١٣	٠,٩٥	١٥	٠,٨٨
٣	٠,٩	١٤	٠,٩٩	١٧	٠,٠٣
٦	٠,٩٤	١٨	٠,٨٢	٢٢	٠,٩
٧	٠,٩٤	١٩	٠,٩٥	٢٦	٠,٩٢
٨	٠,٩١	٢٠	٠,٩٣	٢٧	٠,٨٧
٩	٠,٩١	٢١	٠,٨٨	٢٨	٠,٩٥

التصورات الكمية		التصورات الكيفية		التصورات الخبرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٠	٠,٩٣	٢٣	٠,٧١		
١١	٠,٧٤	٢٤	٠,٧٨		
		٢٥	٠,٩٥		
		٢٩	٠,٦٧		
		٣١	٠,٧٧		
		٣٢	٠,٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوة (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلى للقائمة ، ذلك فيما عدا المفردة رقم (١٧) و التى بلغت قيمة معامل ارتباطها ببعد التصورات الخبرية (٠,٠٣) لذلك يجب استبعادها من القائمة ، و بذلك يصبح عدد مفردات القائمة (٢٨) مفردة .

ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت قيم معاملات الثبات ما يلى :

التصورات الكمية = ٠,٩٥٨

التصورات الكيفية = ٠,٩٦١

التصورات الخبرية = ٠,٩٤٨

و هى جميعا قيم مرتفعة جدا .

الصدق العاملى للقائمة :

للتحقق مــن الصدق العاملـــى للقائمة تــم اســتخدام التحليـل العــاملى التوكيدى، باستخدام برنامج (lisrel 8.71) قام الباحث بتحديد مكونات أبعاد القائمة على النحو التالى

- التصــورات الكميــة للتعلــم (quan) و تتضمــن

التعلــم كتجميــــع للمعلومـــات (A) و تــشمــل المفـــردات أرقـــام (١ ، ٢، ٣)

التعلم كتذكر و استخدام للمعلومات (B) و تشمل المفردات أرقام (٦ ،٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)

-التصــورات الكيفيــة للتعلــم (Qual) و تتضمــن

التعلــم كفهـــم للمعلومـــات (C) و تــشمــل المفـــردات أرقـــام (١٢ ، ١٣ ، ١٤)

التعلم كتغير شخصى (D) و تشمل المفــردات أرقــام (١٨ ، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥)

التعلم كتطويــر للكفايــة الاجتماعيــة (E) و تشمــل المفــردات أرقـــام (٢٩ ، ٣١ ، ٣٢)

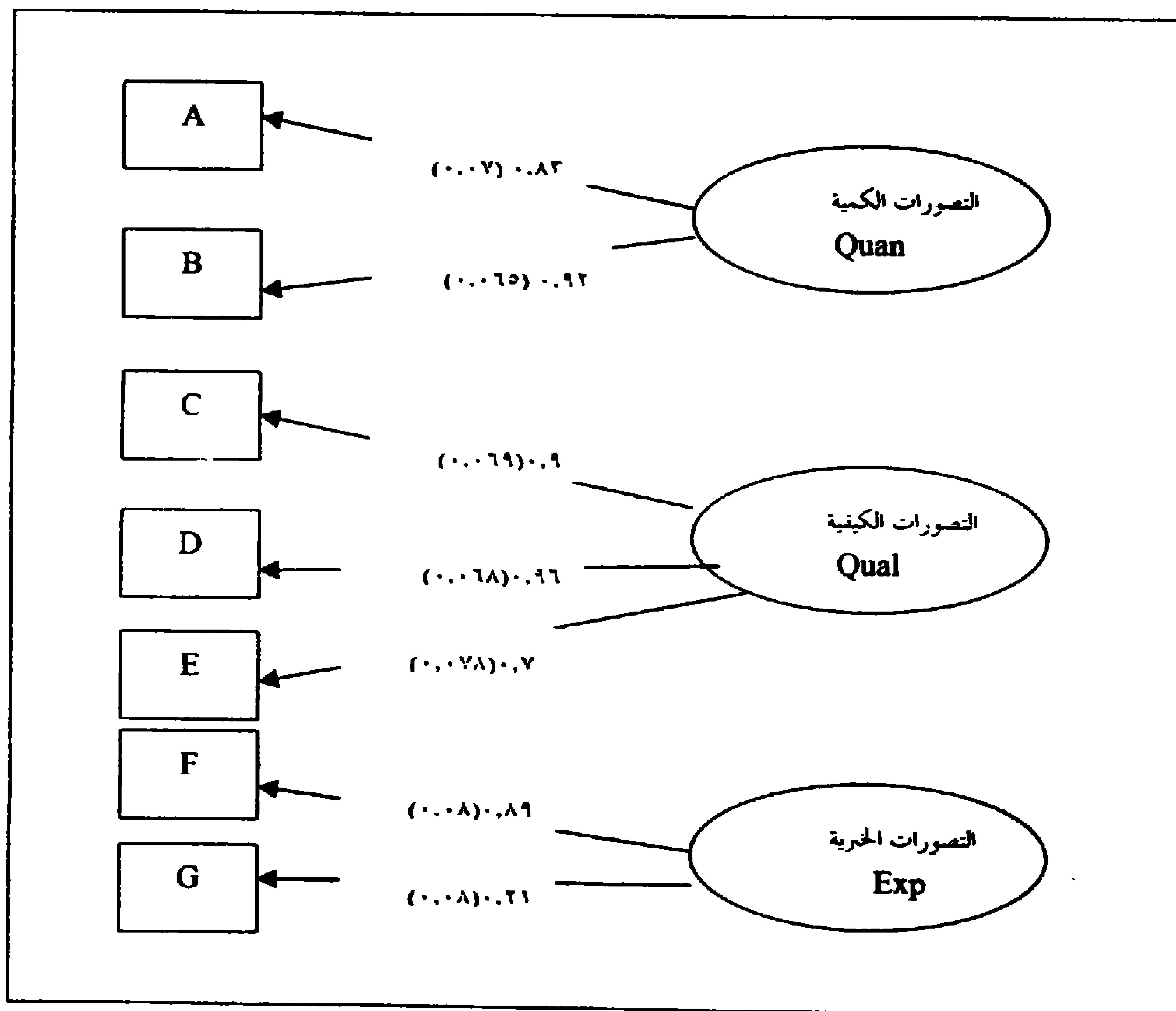
- التصــورات الخبريــة للتعلــم (EXP) وتتضمــن

مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد بالقائمة الأجنبية (F) = وتشمل المفــردات أرقام (٤ ،١٥، ٢٢)

التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان (G) = و تشمل المفــردات أرقام(٢٦ ،٢٧، ٢٨)

هذا التحديد تم فى ضوء الأبعاد الستة الأساسية ، التى تكونت منها القائمة فى صورتها الأجنبية .

وقد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالى ، و الذى أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التى تم تحديدها على العوامل الثلاثة المفترضة



شكل (٢) التحليل العاملى التوكيدى لقائمة التصورات عن التعلم و الخطأ المعيارى لتقدير كل تشبع موضوع بين قوسين بجوار التشبع

و قـد بلغت قيمة مربـع كاى (٧,٧١) بدرجات حرية (٧) و مـستوى دلالتها (٠,٣٦) ، كما بلغت قيمة مؤشـر جـذر متوسـط مربعـات البـواقى RMSEA (٠,٠٢٧) أى أنهـا أقل من (٠,٠٥) ، كمـا بلغت قيمـة مؤشـر حسن المطابقة GFI (٠,٩٨٥) أى أنها أكبر من (٠,٩) ، و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠,٩٣٨) أى أنها أكبـر مـن (٠,٩) ، و مؤشـر المطابقة المعيارى NFI (٠,٩٩٢) أى أنها تقترب مـن (١) مما يعنـى أن النموذج متفق تماما مع البيانات ، و أن القائمة صادقة عامليا

(على ماهر خطاب و عبد العاطى الصياد ، ١٩٩٠) (عزت عبـد الحميـد ، ٢٠٠٠ : ١٥٥ ، ١٥٦)

ثانيا مقياس التوجة الدافعى إعداد الباحث

قـام الباحـث بإعـداد مقياس التوجه الدافعى ، و الـذى تكـون فـى صورته الأولية من ستين عبارة موزعة بالتساوى على مقياسيين فرعيين : هما التوجه الداخلى ، و التوجة الخارجى ، بحيث يتضمن كل منهما من خمسة أبعاد فرعيـة ، و التى حددتهما (Harter , 1980) ، بحيث يشتمل كـل مقيـاس فرعى علـى ست عبارات ، تكون الاستجابةعلـى كل منهـا باختيـار أحـد البدائل التالية ، تنطبق تماماً ٤ درجات ، تنطبق أحياناً ٣ درجات ، تنطبق نادراً درجتان ، لا تنطبق تماماً درجة واحدة .

الدراسـة الاستطلاعيـة للمقيـاس :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على نفس العينة التى تم إجـراء الدراسة الاستطلاعية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم عليهـا ، و المكونـة

مـــن (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بـــن ثابـــت الثانوية بمدينة بنها ، و فيها تم الكشف عن البناء العاملى للمقياس ، و حـــساب الاتساق الداخلى ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملى التوكيدى .

البناء العاملى للمقياس :

تـــم إجـــراء التحليل العاملى الاستكـــشافى لمفـــردات المقيـــاس (٦٠) مفردة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقـــة بروماكس promax ، و قـــد نتج عن التحليل ثمانية عوامل دالة (بجذر كامن واحـــد فأكثر) تفسر (٨٧,٤٥ %) من التباين الكلى ، و كانت تشبعات المفـــردات كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٤) مصفوفة البناء العاملى لمفردات مقياس التوجه الدافعى بعد التدوير (ن = ١٤٢)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشيوع
١	٠,٨٣٢-	٠,٥١٥٠	٠,٦٢٦	٠,٣٦٨-	٠,٣٨٧-				٠,٨٠٦
٢	٠,٧٦٧	٠,٦٤٩-	٠,٥٦٨-	٠,٥٧٩	٠,٤٤٤		٠,٤٤٩-		٠,٦٩٣
٣	٠,٧٤٥-	٠,٦٨٣	٠,٨٠٩	٠,٥٩٥-	٠,٥٠١-	٠,٤١٦	٠,٤٠٨		-٠,٨٣١
٤	٠,٤٦-		٠,٤٥٢		٠,٣٦-		٠,٧٦٩		٠,٧٦٧
٥	٠,٤٦-	٠,٥٥٤	٠,٤٧٢		٠,٣٩٣-		٠,٥١		٠,٥١
٦	٠,٣٩٧	٠,٤٤٧-	٠,٢٥١-	٠,٧٤٨					٠,٦٩٩
٧	٠,٨٣٤-	٠,٦٩٥	٠,٧٨	٠,٧٥-	٠,٤٩-	٠,٣٢٢	٠,٣٢٤		٠,٨٩٨
٨	٠,٦٤٧		٠,٥٢٨-	٠,٣٩٢	٠,٤٢٢		٠,٣٧٤-		٠,٥٧٨
٩	٠,٧١٩-	٠,٨١٥	٠,٥٠٤	٠,٥١-			٠,٥٩١		٠,٨٧٥
١٠		٠,٣٧					٠,٨٠٢		٠,٧٥٥
١١		٠,٦١٩	٠,٤٢٤	٠,٤٤٣-		٠,٤٥٩	٠,٣٠٧		٠,٥٨٧

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشيوع
١٢					٠,٣٠٧		٠.٤٠٨	٠,٤٣	٠.٦٠٢
١٣	٠,٥٩٦-	٠,٧٥٤	٠,٦٦٩	٠,٤١٤-	٠,٤٦٢-		٠,٦٢		٠,٨٠٣
١٤	٠,٨٠٥	٠,٥٨٨-	٠,٦٤٣-	٠,٥٤٣	٠,٥٥٥		٠,٣١٤-		٠,٧٢٦
١٥	٠,٧١٤-	٠,٧١٨	٠,٧٩١	٠,٥٦٣-	٠,٤٦١-				٠,٧٣١
١٦	٠,٤٦٢	٠,٨٧٩-	٠,٦٧٥-	٠,٦١١	٠,٣١				٠,٩١٧
١٧	٠,٨٣٦-	٠,٧١٧	٠,٥٢٦		٠,٤٦-		٠,٣٢٤		٠,٩٣٧
١٨	٠,٧١٢	٠,٦٧٦-	٠,٦٨٦-	٠,٩٢٧	٠,٣٨	٠,٤٠٢-			٠,٩٤٨
١٩	٠,٧٣٥-	٠,٧٥٤	٠,٧٤٥	٠,٨٦-		٠,٤٠٥			٠,٩٧٧
٢٠	٠,٧٧٢	٠,٦١٩-	٠,٩٦٩-	٠,٥٩٩	٠,٤١٤				٠,٩٧٦
٢١						٠,٩٢			٠,٩٤
٢٢	٠,٤٩٧	٠,٧٥٦-	٠,٥٩٤-	٠,٥١٤	٠,٦٣٢	٠,٣٤٦-	٠,٣٢٤-		٠,٨٣٩
٢٣	٠,٦٢٢-	٠,٩٤	٠,٥٩١	٠,٥٦٩-					٠,٩٣٢
٢٤	٠,٧٠١	٠,٧١٩-	٠,٧١١-	٠,٩١٧	٠,٣٠٩	٠,٤١-			٠,٩٦١
٢٥	٠,٦٩٦-	٠,٧٧	٠,٨٠٧	٠,٨٢٦-	٠,٤-	٠,٤٩٥			٠,٩٦٢
٢٦	٠,٩١	٠,٨٢٤-	٠,٦٣٥-	٠,٥٤٤	٠,٥٠٣		٠,٤٤٩-		٠,٩٦٦
٢٧	٠,٧٣-	٠,٧٧٦	٠,٦٨	٠,٧٧٢-		٠,٦١٧			٠,٩٦٢
٢٨	٠,٥٩٧	٠,٨٦٤-	٠,٥٠٥-	٠,٤٣٦	٠,٥٤٧			٠,٤-	٠,٩٣٥
٢٩	٠,٧٩٩-	٠,٨٥٤	٠,٨٥٦	٠,٧٠٦-	٠,٥٠٧-	٠,٣٨٦	٠,٣٥		٠,٩٥٨
٣٠	٠,٨٢٩	٠,٨٣٧-	٠,٨٠٢-	٠,٥٣٨	٠,٥١٨		٠,٤٢٣-		٠,٩٠٦
٣١	٠,٨٧٧-	٠,٨٥٨	٠,٨٤٣	٠,٦٧-	٠,٥١٩-		٠,٤		٠,٩٤٧
٣٢	٠,٧٠٧	٠,٥١٩-	٠,٥٢٧-	٠,٣٤٢	٠,٩١٨		٠,٣٨٩-		٠,٩٥
٣٣	٠,٥٨٩-	٠,٩٣١	٠,٦٠٤	٠,٥٦-	٠,٣٢-			٠,٣٢٦	٠,٩٥٨
٣٤	٠,٩٠٩	٠,٨٧١-	٠,٦٩١-	٠,٥٤٥	٠,٦٠٧		٠,٣٩٧-		٠,٩٣٢
٣٥	٠,٧٤٣-	٠,٧٥	٠,٦٦٦	٠,٨٦٩-		٠,٥١٥	٠,٣٠٣		٠,٩٧٥
٣٦	٠,٨٩٠	٠,٨٧٩-	٠,٧٤-	٠,٥٦٥	٠,٤٢٩		٠,٤١٦-		٠,٩٨٢
٣٧	٠,٤٩٦-	٠,٥٧٣	٠,٤٣٤	٠,٣٩٣-	٠,٣٦٧-			٠,٥٢٢	٠,٦٢٩
٣٨	٠,٥٧٨	٠,٧٨٦-	٠,٤٩٨-	٠,٤٠٥	٠,٦٦٨				٠,٨٧
٣٩	٠,٥٨-	٠,٩٥	٠,٦٣٢	٠,٦٠٧-	٠,٤٨٥-		٠,٣٦٩		٠,٩٦١
٤٠	٠,٧٨٧	٠,٥٣١-	٠,٧٨٩-	٠,٧٠٨	٠,٥٤٦		٠,٣٦٩-		٠,٩٦١
٤١	٠,٩١٨-	٠,٧٦٧	٠,٩٠٣	٠,٦٠٥-	٠,٥٣١-	٠,٣٧٩	٠,٣٦٤		٠,٩٤٤
٤٢	٠,٨٢٧	٠,٧٦٣-	٠,٦٢٧-	٠,٥٨١	٠,٧٤١		٠,٣٥٢-		٠,٩٤٨

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشيوع
٤٣	٠.٤٠٢-	٠.٥٨٥	٠.٥٥٧	٠.٥٨٩-	٠.٤٠٧-		٠,٣٢٨		٠.٦٠٦
٤٤	٠,٦٠١	٠,٥٤١-	٠.٩٣٩-	٠.٥٠٧	٠,٣٢١				٠.٩٦٦
٤٥	٠.٦٨٤-	٠.٦١٦	٠,٩٤٣	٠.٤٨٧-		٠.٣١٣			٠,٩٦٥
٤٦	٠.٧٦	٠.٨٣٥-	٠.٧٨٣-	٠,٦٣٧	٠.٥٨٨		٠,٣٤٣-		٠,٨٦٢
٤٧	٠.٧٩٩-	٠,٩٢١	٠,٧٣٦	٠,٧٠٥-	٠.٣٣٣-		٠.٣٢٢		٠,٩٧
٤٨	٠,٧٨٢	٠.٧٣٥-	٠,٩١٦-	٠.٥٧٦	٠.٥٦٥		٠.٣٣٣-		٠,٩٣٢
٤٩	٠.٨٥٥-	٠.٧٨٢	٠,٨٦٧	٠.٦٨٨-	٠,٣٩٥-	٠.٣٣٢			٠,٩٨٦
٥٠	٠,٨٢٩	٠,٣٣٧-	٠,٤٨٧-	٠.٥٨٩	٠.٢٨٧				٠.٨٩
٥١	٠.٨٢٨-	٠.٥٦٦	٠,٦٣٨	٠.٤٤٩-		٠.٣٨٤			٠.٩١٦
٥٢	٠,٩٣	٠.٦٨٤-	٠.٦٥٩-	٠,٦٣٣	٠.٥٤٣		٠,٣٢٤-		٠.٩٥
٥٣	٠,٩٥٩-	٠.٧٨٥	٠.٧٥٥	٠,٦٣٢-	٠,٤٦-		٠,٣٧١		٠.٩٧٧
٥٤	٠.٧٣٤		٠.٥١٦-	٠,٥٠٩	٠.٧٤٣				٠.٩٤١
٥٥	٠.٩١٥-	٠.٧٧٦	٠.٨٠٥	٠,٦١٩-	٠,٣٩٣-		٠,٣٥١		٠.٩٣٦
٥٦	٠.٥٨٣-	٠,٧١٦	٠.٣٦٤		٠.٥٣٥-		٠,٣٦٧		٠.٧٧٢
٥٧	٠.٥٨٣-	٠.٧١٦	٠.٣٦٤		٠.٥٣٥-		٠,٣٦٧		٠.٧٧٢
٥٨	٠.٩٢	٠.٦٥٨-	٠.٧٣٤-	٠.٤٨٢	٠.٦٦٦		٠.٣٨٦-		٠.٩٢٨
٥٩	٠.٨٢٢-	٠.٨٩٢	٠.٦٩١	٠.٧٦٤-	٠.٤١١		٠,٣٦٦		٠.٩٦٥
٦٠	٠.٣٨٢	٠,٤٠١-			٠,٩٤٣				٠.٩٧٥
الجذر الكامن	٣٦.٨	٤,١٣	٣,٣٨	٢,٠٤	١.٨٤	١.٦٣	١.٤٣	١,٢٢	
نسبة التباين العاملية	٦١,٣٥	٦.٨٨	٥,٦٣	٣,٤	٣,٠٦	٢.٧٢	٢,٣٨	٢,٠٣	

* تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق أن التشبعات الدالـــه للمفـــردات علـــى العوامل كانت كمـــا يلى :

العامل الأول :- و قد تشبعت عليه جميع مفردات الدافعية الداخلية(المفـــردات ذات الأرقام الفردية) تشبعـــاً سالبـــاً فيمـــا عدا المفردات أرقام (١١ ، ٢١)،

كما تشبعت عليه جميع مفردات الدافعية الخارجية (المفردات ذات الأرقام الزوجية) تشبعا موجبا فيما عدا المفردات أرقام (٤ ،١٢، ١٠) منهم المفردة رقم (٤) قد تشبعت تشبع سالب دال .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " الدافعية الخارجية "

العامل الثانى :- و قد تشبعت عليه جميع مفردات الدافعية الداخلية تشبعاً موجباً، فيما عدا المفردة رقم (٢١) و قد تشبعت عليه أغلب مفردات الدافعية الخارجية تشبعاً سالباً ، فيما عدا المفردات أرقام (٤ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢، ٥٤) منها المفردة رقم (١٠) لها تشبع موجب دال .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " الدافعية الداخلية "

العامل الثالث تتشابه التشبعات عليه مع التشبعات على العامل الثانى ، أما العاملين الرابع و الخامس فقد تشابهت التشبعات عليهما مع التشبعات على العامل الاول ، و تتشابه التشبعات على العامل السابع مع التشبعات على العامل الثانى ، و تقل عدد التشبعات الدالة بشكل كبير على العاملين السادس و الثامن .

هذا العرض السابق يؤكد إلى حد كبير وجود عاملين أحدهما للدافعية الخارجية ، و الآخر للدافعية الداخلية مع وجود مجموعة من المفردات لم تكن تشبعاتها فى الاتجاه المفترض ، و هى المفردات أرقام (٤ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ٢١ ، ٥٤) ، و قد تراوحت قيم شيوع المفردات بين القيمتين (٠,٥٧٨) و (٠,٩٨٢) مما يؤكد ارتفاع قيم معاملات ثبات مفردات المقياس .

الاتساق الداخلى للمقياس :-

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد (بدون هذه المفردة) الذى تنتمى إليه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس التوجه الدافعي و الدرجة الكلية للبعد (ن = ١٢٤)

الدافعية الداخلية				الدافعية الخارجية			
رقم المفردة	معمل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨	٣١	٠,٩	٢	٠,٧٥	٣٢	٠,٧٦
٣	٠,٨٢	٣٣	٠,٨٢	٤	٠,٤٢-	٣٤	٠,٩٣
٥	٠,٥١	٣٥	٠,٨١	٦	٠,٥	٣٦	٠,٩
٧	٠,٨٧	٣٧	٠,٦٢	٨	٠,٥٤	٣٨	٠,٧٦
٩	٠,٧٨	٣٩	٠,٨٣	١٠	٠,٣-	٤٠	٠,٨١
١١	٠,٥٤	٤١	٠,٩١	١٢	٠,١٢٥	٤٢	٠,٩٣
١٣	٠,٧٤	٤٣	٠,٥٩	١٤	٠,٨١	٤٤	٠,٧
١٥	٠,٧٩	٤٥	٠,٦٨	١٦	٠,٦٨	٤٦	٠,٩
١٧	٠,٧٣	٤٧	٠,٩٢	١٨	٠,٨	٤٨	٠,٨٩
١٩	٠,٨٨	٤٩	٠,٩٣	٢٠	٠,٨١	٥٠	٠,٧
٢١	٠,١٤	٥١	٠,٦٦	٢٢	٠,٨٦	٥٢	٠,٩١
٢٣	٠,٨٣	٥٣	٠,٩٣	٢٤	٠,٧٨	٥٤	٠,٧٢
٢٥	٠,٨٩	٥٥	٠,٩	٢٦	٠,٨٨	٥٦	٠,٩٤
٢٧	٠,٨٧	٥٧	٠,٦٣	٢٨	٠,٧٢	٥٨	٠,٩١
٢٩	٠,٩٦	٥٩	٠,٩٥	٣٠	٠,٨٩	٦٠	٠,٥٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقاييس ، و ذلك فيما عدا المفردة رقم (٢١) من بعد الدافعية الداخلية ، و المفردات أرقام (٤ ، ١٠ ، ١٢) من بعد الدافعية الخارجية ، و تجدر الإشارة إلى اتفاق هذه النتائج مع نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي السابق ، و على ذلك يجب استبعاد المفردات الأربع من المقياس ، و بذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٥٦) مفردة ، منها (٢٩) مفردة لقياس الدافعية الداخلية و (٢٧) مفردة لقياس الدافعية الخارجية .

ثبات بعدى المقياس :-

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات بعدى الدافعية الداخلية والخارجية ، و قد بلغت قيم معاملات الثبات ما يلى

الدافعية الداخلية = ٠,٩٨

الدافعية الخارجية = ٠,٩٧

و هما قيمتان مرتفعتان

الصدق العاملى للمقياس :

للتحقق من الصدق العاملى للمقياس تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى، باستخدام برنامج (Lisrel 8.71) قام الباحث بتجميع مفردات كل من الأبعاد الفرعية المكونة لكل من البعدين الرئيسيين على النحو التالى

- الدافعية الداخلية (I) و تتضمن

التحدى (I 1) و يشمل المفردات أرقام (١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١)

حـــب الاســـتطلاع (I 2) و يـــشمـــل المفـــردات أرقـــام (١٣، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣)

الاستقلالية (I 3) و يشمل المفردات أرقام (٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٥)

الحكـــم (I 4) و يـــشمـــل المفـــردات أرقـــام (٣٧ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٧)

المحـــــك (I 5) و يـــشمـــل المفـــردات أرقـــام (٤٩ ، ٥١ ، ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٧ ، ٥٩)

- الدافعيـــة الخارجيـــة (E) و تتضمـــن

التحـــدى (E1) و يشمـــل المفـــردات أرقـــام (٥٠ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٦٠)

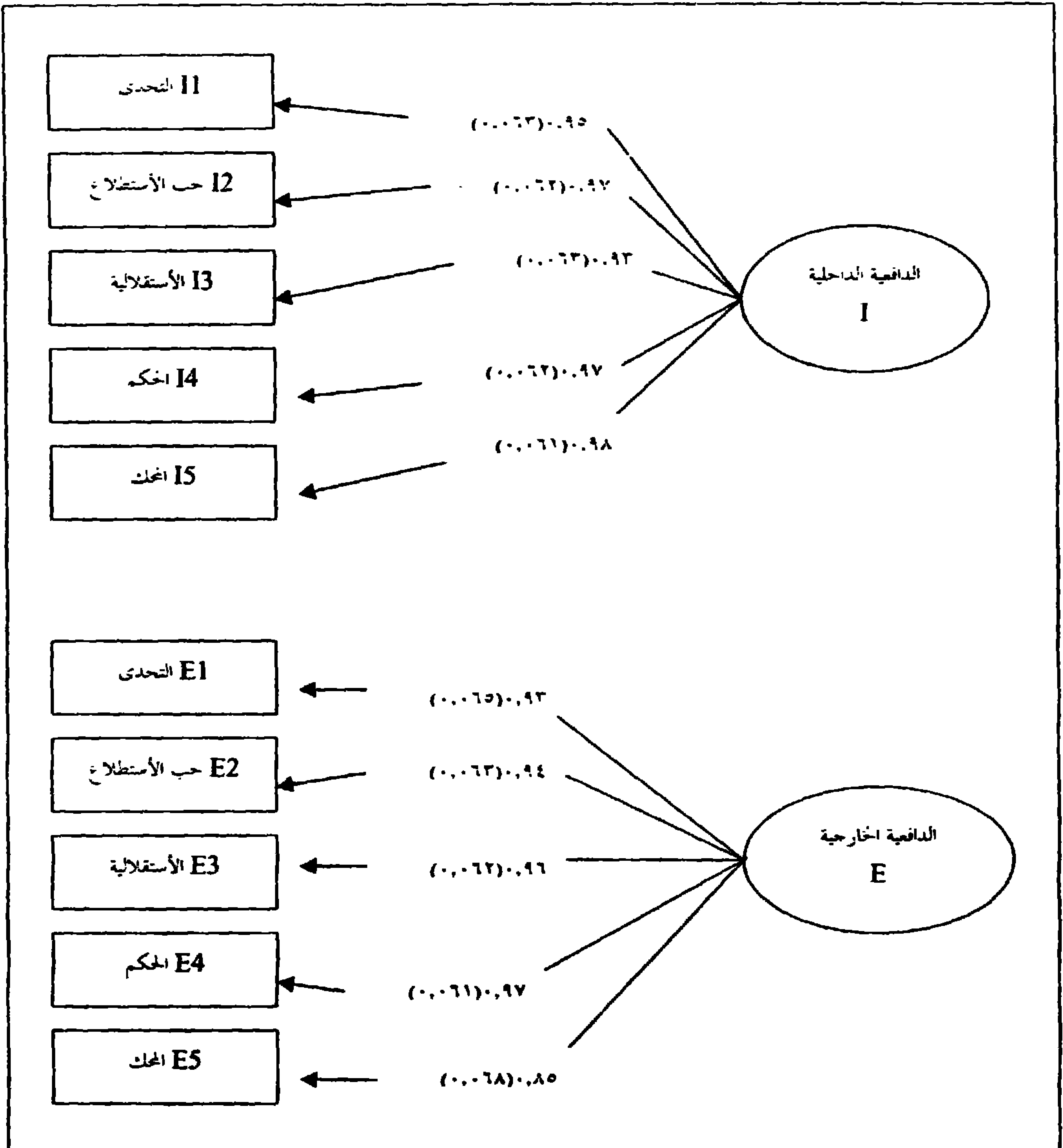
حب الاســـتطلاع (E2) و يـــشمل المفـــردات أرقـــام (٣٨ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٦ ، ٤٨)

الاستقـــــلالية (E3) و يـــشمـــل المفـــــردات أرقـــام (٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦)

الحكـــــم (E4) و يـــشمـــل المفـــــردات أرقـــام (١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٤)

المحـــك (E5) و يشمـــل المفـــردات أرقـــام (٨ ، ٦ ، ٢)

هذا التجميع تـــم فـــى ضوء الأبعاد الفرعية الخمس الأساسية التى تكون منهـــا المقياس فى صورته الأولية . و قد قام الباحث باختبار مدى مطابقـــة بيانـــات العينة لهذا البناء المفترض ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالى ، و الذى أشارت نتائجة إلى تشبع المكونات التى تم تحديـــدها علـــى العـــاملين المفترضين .



شكل (٣) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التوجة الدافعى و الأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين بجوار التشبع

و قـد بلغت قيمة مربع كاى (١٧,٩٢) بدرجات حرية (١٦) و مـستوى دلالتها (٠,٣٣) ، كما بلغت قيمـة مؤشر جـذر متوسـط مربعـات البـواقى RMSEA (٠,٠٢٩) أى أنها أقل من (٠,٠٥) ، كمـا بلغـت قيمـة مؤشـر حسـن المطابقـة GFI (٠,٩٧٥) أى أنهـا أكبـر من (٠,٩) ،

و قيمـة مؤشـر حسـن المطابقـة المـصحح AGFI (٠,٩١٥) أى أنهـا أكبـر مـن (٠,٩) ،

و مؤشـر المطابقـة المعيـارى NFI (٠,٩٩٦) أى أنهـا تقتـرب من (١) مما يعنى أن النموذج متفق تماما مع البيانات ، و أن المقياس صادق علميا (خطاب و الصياد ، ١٩٩٠) (عبد الحميد ، عزت ، ٢٠٠٠: ١٥٥ ، ١٥٦)

و قد بلغت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد للمقاييس المشاهدة (المكونات) بين(٠,٧١) لبعد المحك فى الدافعية الخارجية و (٠,٩٦) لبعد المحك فـى الدافعية الداخلية ، و هـى قيم تشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المكونات الفرعية للمقياس .

ثالثـا:- قائمـة مـداخل و مهـارات الدراسـة لـدى الطـلاب(الـصورة المختصرة)إعداد (Entwistle,2000b)

يتضمن الجزء الخاص بمداخل الدراسة فى هذه القائمة (٤٠) مفردة تقيس ثلاثة مداخل للدراسة : هى المدخل العميـق ، و المـدخل الاسـتراتيجى ، و المدخل السطحى اللامبالى ، بحيث يتضمن كل مدخل مجموعة من المقـاييس الفرعية ؛ المدخل العميق له أربعة مقاييس فرعية ، و كذلك المدخل الـسطحى اللامبالى ، أما المدخل الاستراتيجى فله خمسة مقـاييس فرعيـة ، كـل مـن المقاييس الفرعية المتضمنة فى كل مدخل بها مقياس فرعى لقيـاس المكـون

الدافعي الخاص بهذا المدخل ، و قد تم استبعاد هذه المكونـات الدافعيـة مـن المداخل الثلاثة (كما سبق أن تم توضيحه في الجـزء النظـرى) ، و بـذلك أصبحت الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية مكونة مـن عـشرة مقـاييس فرعية ، يشتمل كل منها على أربع مفردات ، تتم الاسـتجابة علـى أى منهـا باختيار أحد البدائل الخمسة التالية ، موافق خمس درجات ، موافق إلى حد مـا أربع درجات ، غير متأكد ثلاث درجات ، أرفض إلى حد ما درجتان ، أرفض درجة واحدة .

و قد قام الباحث بتعريب و تقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحث بترجمة عبارات القائمة إلى اللغة العربية .

- ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية للقائمة على أحد خبـراء الترجمـة * لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى (الترجمة العكـسية) ثـم مقارنـة الصورة المترجمة بالصورة الإنجليزية الأصلية للقائمة ، و في ضوء ذلك تـم حذف ثلاث عبارات : الأولى رقم (١) و تنتمـى للمـدخل الاسـتراتيجى ، و العبارة رقم (٢٧) و تنتمى للمدخل العميق ، و العبـارة رقـم (٣٨) و تنتمـى للمدخل الاستراتيجى ، و ذلك نظرا لعدم قدرة الباحث على التوصـل لترجمـة تعكس الفكرة الواردة بالعبارة الأصلية ، و بذلك أصبحت القائمة مكونة من ٣٧ مفردة ، منها (١١) للمدخل العميـق ، (١٤) للمـدخل الاسـتراتيجى ، (١٢) للمدخل السطحى اللامبالى .

* يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / محمد أبو عرب مدرس الأدب الإنجليزى بآداب بنها .

- تم تطبيق كل من الصورة العربية و الصورة الأجنبية للقائمة على العينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الثانية (جيد أو جيد جدا أو ممتاز) و قد بلغ عددهم (٥٠) طالبا و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها فى الصورة العربية ، و الجدول التالى يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة :

جدول (٦) نتائج اختبارات (ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٥٠)
على الصورتين الانجليزية و العربية لقائمة مداخل الدراسة

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٢	١,٣٧	١٠	١,٠٧	١٨	١,٦٣	٢٦	١,٨٧	٣٥	١,٣
٣	٠,١٨٤	١١	**٢,٨٩	١٩	٠,٩	٢٨	١,٨٧	٣٦	١,٨٧
٤	**٥,٥٢	١٢	١,٦٣	٢٠	١,٠٧	٢٩	١,٣	٣٧	١,٣
٥	١,٠٧	١٣	٠,٩	٢١	١,٦٣	٣٠	١,٣	٣٩	١,٨٧
٦	١,٠٧	١٤	١,٠٧	٢٢	١,٦٣	٣١	١,٣	٤٠	١,٦٣
٧	١,٧	١٥	١,٥٩	٢٣	٠,٧١	٣٢	٢		
٨	١,٧	١٦	١,٧	٢٤	١,٢٣	٣٣	٢,٠١		
٩	١,٦٣	١٧	١,٥٩	٢٥	١,٣	٣٤	١,٨٤		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح مــن الجدول السابق وجود فرقين دالين إحصائياً ، الأول للمفردة رقــم (٤) و التي تنتمي للمدخل العميق ، و الثانى للمفــردة (١١) و التــى تنتمــى للمدخل الاستراتيجى ، مما يشير إلــى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مــع ضرورة حذف المفردتين رقمــى (٤ ، ١١) و بذلك تصبــح القائمة مكونــة من (٣٥) مفــردة منهــا (١٠) للمدخل العميق ، (١٣) للمدخل الاستراتيجى ، (١٢) للمدخل السطحى اللامبالى ، تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية .

الدراســة الاستطلاعيــة للقائمــة:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة مــن (١٤٢) طالب من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عــن البناء العاملى للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلى ، وحــساب ثبات الأبعاد ، و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملى التوكيدى .

البناء العاملى للقائمة :

تم إجراء التحليل العامــلى الاستكشافى لمفردات القائمة (٣٥ مفردة بعد حذف خمسة مفردات) بطريقة المكونات الأساسيــة لهوتلنج و التدوير المائل بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالــة (بجــذر كامن واحد فأكثر) تفسر (٣٩,٣ %) مــن التباين الكلى ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٧) مصفوفة البناء العاملى لمفردات قائمة مداخل الدراسة بعد التدوير (ن = ١٤٢)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
٢		٠,٦١٧-	٠,٩٤٣			٠,٩٤٢
٣	٠,٩٤٩					٠,٩٢٥
٥	٠,٥٤٢-	٠,٥٣١-	٠,٧٥٥	٠,٣٢١		٠,٨٦٩
٦	٠,٨٩١					٠,٨٧٤
٧		٠,٤٧١-	٠,٥١٢	٠,٩٠٦		٠,٩٣٦
٨	٠,٥١٧-	٠,٨٢٧	٠,٦٠٨-			٠,٩٨٣
٩	٠,٤٤٨-	٠,٨٨٩	٠,٥٧-			٠,٩٠٧
١٠	٠,٨٧٤				٠,٦١٩-	٠,٩٨٥
١٢	٠,٦٢٥-		٠,٦٩٦		٠,٥٤٥	٠,٩٢٨
١٣	٠,٧٩٦		٠,٥٥٢-			٠,٩٢٧
١٤	٠,٣٠٢-	٠,٨٤٢	٠,٤٢٨-			٠,٨٧٦
١٥			٠,٨٣٦	٠,٣١٨		٠,٩٣٧
١٦	٠,٩٢٤	٠,٥٢٢-			٠,٣٢٥-	٠,٩٤٥
١٧		٠,٦٧١-	٠,٩٢٦	٠,٤٠٧		٠,٩٤٨
١٨	٠,٣٤٧-	٠,٨٩	٠,٦٦-	٠,٤١٩-		٠,٩١٤
١٩		٠,٩١٧	٠,٥٣٤-		٠,٣٩٩	٠,٩٦٧
٢٠	٠,٨٣٢			٠,٣٢٣	٠,٥٠١-	٠,٩٢١
٢١		٠,٥٠٩-	٠,٨٤	٠,٥٧٩		٠,٩١٦
٢٢	٠,٦٦٧-		٠,٧٥٧	٠,٣٥١		٠,٩١٢
٢٣	٠,٩٥٧	٠,٤٢٩-				٠,٩٥٧
٢٤	٠,٣٤٧-	٠,٩٠٩	٠,٤٣٢-	٠,٥٤٥-		٠,٩٤٣
٢٥	٠,٤٢-	٠,٤٣٣-	٠,٩١٤			٠,٩٢١
٢٦	٠,٨٥٥	٠,٤٨٦-		٠,٣٦٥		٠,٩٤٣
٢٨		٠,٦٠٥-	٠,٥٢٢			٠,٩٣
٢٩		٠,٩٤١	٠,٥٥٣-	٠,٣٦-		٠,٩٧١

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
٣٠	٠,٩٠٩	٠,٤٢-				٠,٩٢٥
٣١	٠,٤٠٥-	٠,٤٨٤-	٠,٧٩٨		٠,٤١٣	٠,٨٨٨
٣٢		٠,٥٥٣-	٠,٨٧٧	٠,٥١٦		٠,٩
٣٣	٠,٩١٦				٠,٥٤٥-	٠,٩٦٩
٣٤	٠,٤٥٧-	٠,٩٠٣	٠,٣٧٨-	٠,٤٤٢-		٠,٩٤٦
٣٥	٠,٤٣٦-	٠,٥٣٧-	٠,٥٠٥	٠,٤٦٩	٠,٥٨	٠,٩٨٤
٣٦	٠,٨٧٨	٠,٥٦٨-				٠,٩١٨
٣٧		٠,٨٧٤		٠,٣٠٦-		٠,٩٣٩
٣٩	٠,٤٧٣-	٠,٩٣	٠,٤٦٧-			٠,٩٢٨
٤٠	٠,٩٤٩		٠,٣٠٤-			٠,٩٨١
الجذر الكامن	١٢,٨	١٢,٥	١١	٤,٦٣	٣,٠٣	
نسبة التباين العاملية	٤٠,٥	٣٧,٣	٦,٤	٥,٨	٣,٣	

* تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلى :

العامل الأول :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقام (٣، ٦ ، ١٠، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣٠ ، ٣٣، ٣٦، ٤٠) تشبعا موجبا ، و هى تمثل جميع مفردات المدخل السطحى ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام (٥، ٨، ٩، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٩) تشبعاً سالباً و هى تنتمى للمدخلين العميق و الاستراتيجى .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل السطحى اللامبالى "

العامل الثانى :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقــام (٨، ٩ ، ١٤ ، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٧، ٣٩) تشبعا موجبا ، و هى جميعا مفردات تنتمى للمدخل العميق ، كمــا تشبعت عليــه المفــردات أرقــام (٢، ٥، ٧، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦) تشبعاً سالباً . و هى مفردات تنتمى للمدخلين السطحى و الاستراتيجى .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل العميق "

العامل الثالث :- و قد تشبعت عليه المفردات ارقــــام (٢، ٥، ٧، ١٢، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٥) تشبعاً موجباً و هـــى جميعا تنتمى للمدخل الاستراتيجى ، كما تشبعت عليه

المفـــردات أرقـــام (٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٠) تشبعـــاً سالبـــاً ، و هى جميعا مفردات تنتمى للمدخلين العميــق و الـــسطحى اللامبالى .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجى"

العامل الرابع :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقـــــام (٥، ٧، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٣٢، ٣٥) تشبعاً موجباً جميعا تنتمى للمدخل الاستراتيجـــــى فيما عدا المفردتين رقمى (٢٠ ، ٢٦) و اللتان تنتميان للمدخل اللامبالى ، كما تشبعت عليه المفردات أرقــام (١٨ ، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٧) تــشبعاً ســالباً ، وهى جميعا منتمية للمدخل العميق .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجى المؤكــد علـــى اكتســـاب المعلومات "

العامل الخامس :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقــام (١٢، ١٩، ٣١، ٣٥)

تشبعـــا موجبـــا ، و هى جميعا تنتمى للمدخل الاستراتيجى فيما عدا المفــردة رقم (١٩) التى تنتمى للمدخل العميق ، كما تشبعت عليــه المفــردات أرقــام (١٠، ١٦، ٢٠، ٣٣) تشبعاً سالباً ، و هـــى جميعا تنتمـــى للمدخل السطحى. و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجى المؤكد على الفهم "

و تجدر الإشاره إلـــى أهمية ملاحظة الفروق بين العوامل من الثالث إلى الخامس حيث يشير العامل الثالـــث إلـــى تبنـــى بعــض الطـــلاب للمـــدخل الاستراتيجى بشكله الخالص ، و فى العامل الرابع إشاره إلى تبنـــى المـــدخل الاستراتيجى ممتزجاً مع المدخل السطحى ، أما العامل الخامس فيؤكــد علـــى المزج بين المدخل الاستراتيجى و المدخل العميق . ظهور هذه العوامل الثلاثه بهذه الكيفيه يؤكد إشارة (Biggs , 1993) السابق ذكرها فى مشكلة الدراسة.

من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملى لمفردات القائمـــة أســـفر عـــن ظهـــور المداخل الثلاثة : العميق ، الاستراتيجى ، و السطحى اللامبالى ، كما يتضح من قيم الشيوع التى تراوحت بـــين (٠,٨٧ ، ٠,٩٨) ارتفـــاع قيـــم معاملات ثبات مفردات القائمـــة ، حيـــث إن الشيوع يمثـــل مجموعـــة مربعات تشبعـــات كـــل مفردة علـــى جميع العوامل المستخلصة فى المصفوفة العاملية .

الاتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد (بدون هذه المفردة) الذى تنتمـــى إليـــه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها .

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة مداخل الدراسة و الدرجة الكلية للبعد (ن = ١٤٢)

المدخل الإستراتيجي		المدخل السطحي اللامبالي		المدخل العميق	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢	٠,٨٦	٣	٠,٩١	٨	٠,٨٥
٥	٠,٨٣	٦	٠٨٤.	٩	٠,٩٢
٧	٠,٦٥	١٠	٠,٨٦	١٤	٠,٧٩
١٢	٠,٧٧	١٣	٠,٧٥	١٨	٠,٨٩
١٥	٠,٧٨	١٦	٠,٩٣	١٩	٠,٩
١٧	٠,٩١	٢٠	٠,٧٩	٢٤	٠,٩٢
٢١	٠,٧٧	٢٣	٠,٩٥	٢٩	٠.٨٩
٢٢	٠,٨٣	٢٦	٠,٧٨	٣٤	٠,٩٢
٢٥	٠,٧٨	٣٠	٠,٨٩	٣٧	٠,٧٩
٢٨	٠,٧٤	٣٣	٠,٨٦	٣٩	٠,٩٣
٣١	٠,٨١	٣٦	٠,٨٩		
٣٢	٠,٨٣	٤٠	٠,٨٧		
٣٥	٠,٧٦				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ، و دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلى للقائمة .

ثبـات أبعـاد القائمـة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت قيم معاملات الثبات ما يلى :-

المدخل الاستراتيجى = ٠,٩٦

المدخل السطحى اللامبالى = ٠,٩٧

المدخل العميق = ٠,٩٧

و هى جميعا قيم مرتفعة جدا

الصدق العاملى للقائمة:

للتحقق من الصدق العاملى للقائمة تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى، باستخدام برنامج (lisrel 8.71) قام الباحث بتجميع مفردات كل من الأبعاد الفرعية المكونة لكل من المداخل الثلاثة على النحو التالى :

- **المدخل الاستراتيجى (S)** و يتضمن

الدراسة المنظمة (S1) و يشمل المفردات أرقام (١٢ ، ٢١ ، ٣١)

ادارة الوقت (S2) و يشمل المفردات أرقام (٥ ، ١٥ ، ٢٥ ، ٣٥)

التنبه إلى متطلبات القياس (S3) و يشمل المفردات أرقام (٢ ، ٢٢ ، ٣٢)

مراقبة الفعاليه (S4) ويشمل المفردات أرقام (٧ ، ١٧ ، ٢٨)

- **المدخل العميق (D)** و يتضمن

البحث عن المعنى(D1) و يشمل المفردات أرقام (١٤ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٧)

ربط الأفكار (D2) و يشمل المفردات أرقام (٩ ، ١٨)

استخدام الشواهد (D3) و يشمل المفردات أرقام (٨ ، ١٩ ، ٢٩ ، ٣٩)

- **المدخل السطحى اللامبالى (F)** ويتضمن

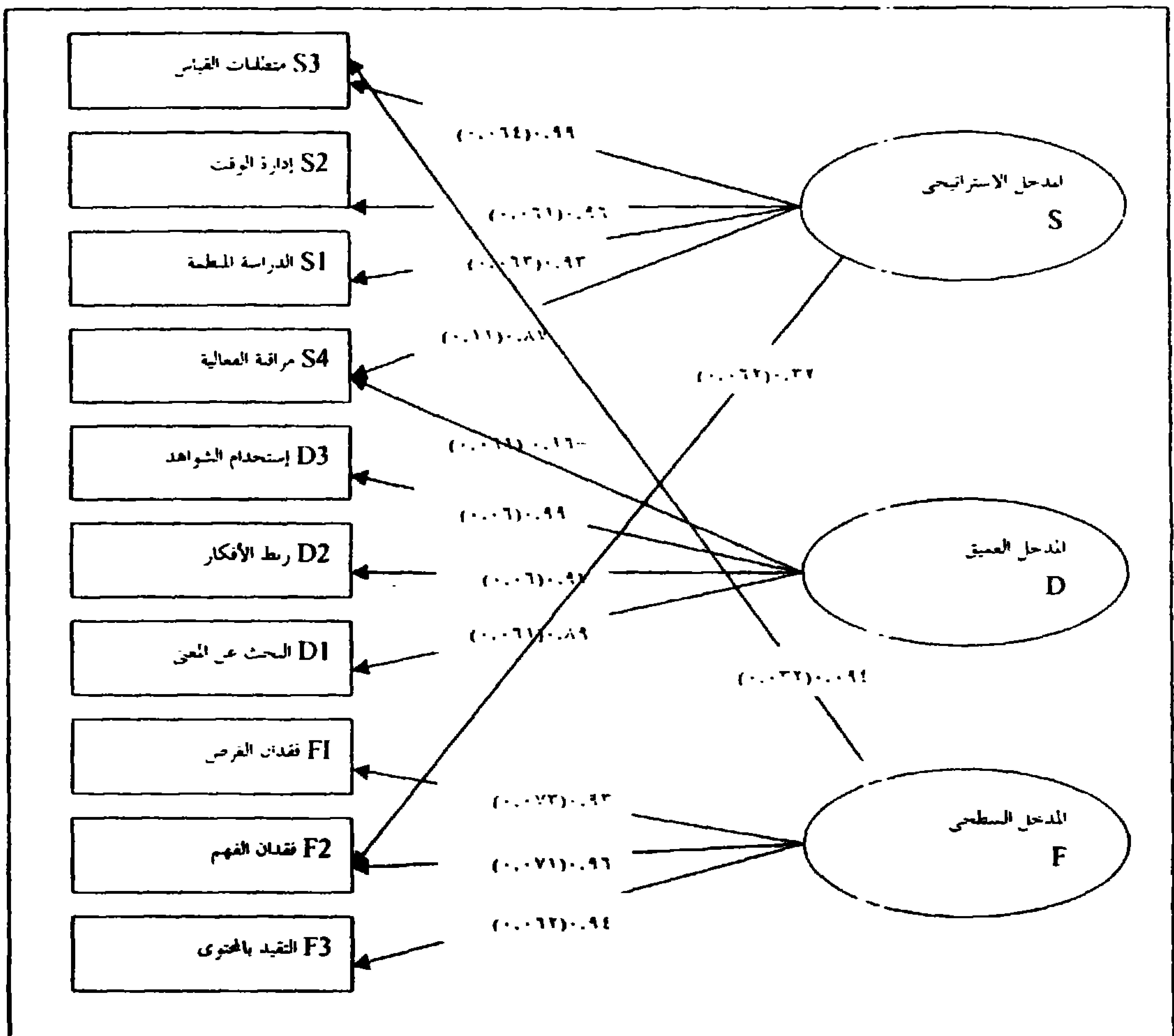
فقـدان الغـرض (F1) و يـشمـل المفـردات أرقـام (٣ ، ١٣ ، ٢٣ ، ٣٣)

فقـدان الفهـم (F2) و يشمـل المفـردات أرقـام (٦ ، ١٦ ، ٢٦ ، ٣٦)

التقيد بالمحتوى الدراسى (F3) و يشمل المفردات أرقـام (١٠ ، ٢٠ ، ٣٠ ، ٤٠)

هذا التجميع تم فى ضوء الأبعاد الفرعية الأساسيـة ، التى تكونت منهـا القائمة فى صورتها الأجنبية ، و قد قام الباحث باختبار مـدى مطابقـة بيانات العينـة لهذا البناء المفترضى ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النمـوذج ، الذى أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التى تم تحديدها على العوامل الثلاثـة المفترضة .

و تجـدر الإشـارة إلـى أنه عند اجراء التحليل للتحقق من صدق البناء السابق ، أسفر هذا الإجراء عـن ظهـور مؤشرات حسـن مطابقـة غيـر مرضية ، و لا تعنى اتفاق أمثل للنموذج مع البيانات ، و فى ضوء مؤشـرات التعديـل Modification indices تم إنتقاء بعـض التعديلات المقترحه ـ التى تتمتع بمنطق نظرى ـ على النموذج السابق ، و ذلك بإضافـة مـسارات إليه ، و هى فقدان الفهم للمدخل الاستراتيجى و التنبه إلى متطلبات القيـاس للمدخل السطحـى و مراقبـه الفعاليه للمدخل العميق إسـتناداً إلـى إشـارة (Biggs , 1993) التـى سبق الإشاره لها فى مشكله الدراسه و التى تأكدت مـن خلال نتائج التحليل العاملى الاستكشافى فـى الدراسه الحاليه ، وقد تـم التوصل الى النموذج التالى



شكل (٤) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لقائمة مداخل الدراسة و الأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين بجوار التشبعات

و قــد تراوحــت قيــم مربــع معامــل الارتباط المتعدد بين (٠,٨) للبحث عن المعنى و (٠,٩٩) لاستخـــدام الشواهـــد ممـــا يؤكد ارتفـــاع قيـــم معاملات ثبات المكونات الفرعية للقائمة.

و قد بلغت قيمة مربع كاى (٢٣,٧٣) بدرجـــات حريـــة (١٦) و مستوى دلالتها (٠,٠٩٥) ،

كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البـــواقى RMSEA (٠,٠٥٩) وهى أقل من (٠,١)، كما بلغت قيمـــة مؤشـــــر حـســـن المطابقــــة GFI (٠,٩٦٧) أى أنهـــا أكبـــر مـــن (٠,٩) ،

و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠,٨٨٨) و هـــى تقترب من الواحد الصحيح ،

و مؤشـــــر المطابقــــة المعيـــــارى NFI (٠,٩٨٨) أى أنهـــــا تقتـــــرب مـــن (١) .

مما يعنى أن هذا النموذج الموضح فى الشكل (٤) متفق مـــع البيانـــات ، و أن المقياس صادق عاملياً.

(عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٥٥ ، ١٥٦)

نتائـــج الدراســـة :

يتناول الباحث فى الجزء التالى نتائج الإجابة عـــن كـــل تـــساؤل مـــــن تساؤلات الدراسة موضحاً الأساليب الإحصائية التى استخدمت فـــــى معالجـــة البيانات التـــى تـــم الحصول عليها ، ثم يلى ذلك مناقشه عامة لنتائج الدراسة .

أولا : نتائج الإجابة عن تساؤلات الدراسة

نتائج الإجابة عن التساؤل الأول :

ينص التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة على " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهى الدافعية و مداخل الطلاب للدراسة ؟ "

و للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على كل من تصورات التعلم الكمية و الكيفية و الخبرية (القائمة على الخبرة) و درجاتهم على كل من توجهى الدافعية الداخلية و الخارجية و درجاتهم على كل من مداخل الدراسة العميق و السطحى اللامبالى والاستراتيجى ، و الجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها الإحصائية

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة (ن = ٢٦٧)

	الكمية	الكيفية	الخبرية	الداخلية	الخارجية	عميق	استراتيجي	سطحى
التصورات الكمية	(١)	**٠,٧٩٥-	**٠,١٦-	**٠,٧٥٧-	**٠,٧٨٢	**٠,٥٣٩-	**٠,١٨٥	**٠,٣٨٣
التصورات الكيفية		(١)	**٠,١٣٣-	**٠,٧٣١	**٠,٧٦١-	**٠,٥٢٧	**٠,٢٢٩-	**٠,٣٣٥-
التصورات الخبرية			(١)	٠,٠٤٨-	٠,٠٥٨	٠,٠٤٦-	٠,١٠٦	٠,٠٩١
دافعية داخلية				(١)	**٠,٩٤-	**٠,٤٣٩	*٠,١٢٨-	**٠,٣٣٢-
دافعية خارجية					(١)	**٠,٥١٢-	**٠,١٨٤	**٠,٣٨٤
مدخل عميق						(١)	**٠,٥٣٢-	**٠,٤١٧-
مدخل استراتيجى							(١)	**٠,٣٠٧-
مدخل سطحى								(١)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق :

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكمية للتعلم و كل من التصورات الكيفية و الخبرية للتعلم و الدافعية الداخلية والمدخل العميق .

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكمية للتعلم و كل من الدافعية الخارجية و المدخل الاستراتيجى و المدخل السطحى اللامبالى .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكيفية للتعلم و كل من التصورات الخبرية و الدافعية الخارجية و المدخل الاستراتيجى و المدخل السطحى اللامبالى

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكيفية للتعلم و كل من الدافعية الداخلية و المدخل العميق

- عدم وجود أى ارتباط دال إحصائيا بين التصورات الخبرية للتعلم و كل من توجهى الدافعية و مدخل الدراسة الثلاثة .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الداخلية و كل من الدافعية الخارجية و المدخل السطحى و عند مستوى (٠,٠٥) مع المدخل الاستراتيجى .

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدافعية الداخلية و المدخل العميق عند مستوى (٠,٠١) .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الخارجية و المدخل العميق .

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الخارجية و كل من المدخل الاستراتيجى و المدخل السطحى .
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المدخل العميق وكل من المدخل الاستراتيجى و المدخل السطحى .
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المدخل الاستراتيجى و المدخل السطحى اللامبالى .

و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراستى (Rossum & Schenk , 1984) و(مرزوق ، مرزوق ، ١٩٩١)

نتائج الإجابة عن التساؤل الثانى :

ينص التساؤل الثانى من تساؤلات الدراسة على : " هل التحليل العاملى لتصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ومداخل الدراسة معا يقترح تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ؟ "

و للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى لدرجات أفراد العينة الكلية على كل من تصورات التعلم الثلاثة و توجهى الدافعية ومداخل الدراسة الثلاثة ، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس ، و قد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (بجذر كامن واحد فأكثر) تفسر (٨٠,٦٨) من التباين الكلى ، و كانت تشبعات الأبعاد على العوامل كما هو موضح بالجدو التالى :

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملى لابعاد المتغيرات الثلاثة بعد التدوير

(ن = ٢٦٧)

الأبعاد	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	قيم الشيوع
التصورات الكمية للتعلم	٠.٨٩			٠.١١٦
التصورات الكيفية للتعلم	٠.٨٧-			٠.٧٦٤
التصورات الخبرية للتعلم			٠,٩٢	٠,٨٧١
الدافعية الداخلية	٠,٨٩٤-			٠,٨٢٥
الداخلية الخارجية	٠,٩٢٥			٠,٨٧٣
المدخل العميق	٠,٦٧٦-	٠,٥٣١-		٠,٦٨٦
المدخل الاستراتيجى		٠,٩٨٤		٠,٩٦٩
المدخل السطحى اللامبالى	٠,٥٦٨	٠,٣٨١-	٠,٤١٩-	٠,٦٢٢
الجذر الكامن	٤,٠١٧	١,٥٢٢	١,١٦٧	
نسبة التباين العاملية	٥٠,٦٢	١٧,٤٣	١٢,٦٣	

• تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول يربط التصورات الكمية للتعلم مع الدافعية الخارجية و المدخل السطحى اللامبالى ، و قد تشبع عليه تشبعاً سالباً كل من التصورات الكيفية للتعلم و الدافعية الداخلية والمدخل العميق . أما العامل الثانى فقد تشبع عليه تشبع موجب المدخل الاستراتيجى فقط فى حين تشبع عليه تشبع سالب كل من المدخل العميق والمدخل السطحى اللامبالى . و العامل الثالث تشبع عليه التصورات الخبرية للتعلم ، و تشبع عليه تشبع سالب المدخل السطحى اللامبالى .

و تشير هذه النتائج فى مجملها إلى وجود تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ، و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Biggs , 1978) و (Hattie & Watkins , 1981) على العينة

الاستـــرالية (Ramsden & Entwistle , 1981) و (Watkins , 1982) و (Entwistle , et. al. , 1989) و (Entwistle , 2000b) .
و تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات (Httie & Wastkins , 1981) على العينة الفلبينية (Clark , 1986)و(Watkins, 1988)

نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث :

ينص التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة علـــى " هــل يمكــن التنبــؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال تصوراتهم عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ؟"

و للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء تحليل الانحـــدار المتدرج لتحديـــد البنى الانحدارية لكل مدخل من مداخل الدراسة الثلاثة على تصورات التعلم و توجهى الدافعيـــة ، لمعرفة إسهام تباين المتغيرات المستقلة فى تباين كل مدخل من مداخل الدراسة ، و الجدول التالى يوضح نتائج تحليل الانحـــدار المتـــدرج للتنبؤ بكل من المداخل الثلاثة

٣٢جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بكل مدخل من مداخل الدراسة الثلاثة(ن = ٢٦٧)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	بيتا	ت	مستوى الدلالة
المدخل العميق	ثابت الانحدار	٣٠,٢	٤,٨٩		٦,١٩	٠,٠١
	التصورات الكمية	٠,٢٩٣-	٠,٠٧٨	٠,٣١٨-	٣,٧٧	٠,٠٠١
	التصورات الكيفية	٠,١٩١	٠,٠٦	٠,٢٦٨	٣,١٨	٠,٠٠٢
المدخل السطحى	ثابت الانحدار	١٧,٦٧	٢,٢٨		٦,٢٦	٠,٠٠١
	الدافعية الخارجية	٠,١٦٧	٠,٠٦٩	٠,٢١٨	٢,٤٢	٠,٠٥
	التصورات الكمية	٠,٢٢٨	٠,٠٩٧	٠,٢١٢	٢,٣٦	٠,٠٥
المدخل الاستراتيجى	ثابت الانحدار	٣٥,٠٦	٢,٠١		١٧,٤٤	٠,٠٠١
	التصورات الكيفية	٠,١٥٨-	٠,٠٤١	٠,٢٢٩-	٣,٨٣٣-	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق

* بالنسبة للمدخل العميق أن هناك معاملين للانحدار دالين عند مستوى (٠,٠٠١)

و فيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة :

المدخل العميق = ٣٠,٢ – ٠,٢٩٣ × التصورات الكمية + ٠,١٩١ × التصورات الكيفية

ف = ٥٨,٨٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد المصحح = ٠,٣٠٣

* بالنسبة للمدخل السطحى ان هناك معاملين للانحدار دالين عند مستوى (٠,٠٥)

و فيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة :

المدخل السطحى = ١٧,٦٧ + ٠,١٦٧ × الدافعية الخارجية + ٠,٢٢٨ × التصورات الكمية

ف = ٦,١٣ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد المصحح = ٠,١٥٩

* بالنسبة للمدخل الاستراتيجى هناك معامل انحدار واحد دال عند مستوى (٠,٠٠١)

و فيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة

المدخل الاستراتيجى = ٣٥,٠٦ – ٠,١٥٨ × التصورات الكيفية

ف = ١٤,٦٩ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد المصحح = ٠,٠٤٩ .

و بشكل عام يتضح من النتائج السابقة ، أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب فى المدخل العميق من خلال درجاتهم على التصورات الكيفية و عكس درجاتهم على التصورات الكمية ، و يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب فى المدخل الاستراتيجى من خلال عكس درجاتهم على التصورات الكيفية.

حيث أشارت قيم معامل الانحدار المعيارى (بيتا) إلى أن أكثر المتغيرات إسهاما فى المدخل العميق كان الإسهام السالب للتصورات الكمية ، يليه الإسهام الموجب للتصورات الكيفية ، و عن المدخل السطحى فقد كانت أكثر المتغيرات إسهاما فيه الدافعية الخارجية يليه التصورات الكمية ، أما عن المدخل الاستراتيجى فلا يسهم فيه سوى التصورات الكيفية إسهاما سالبا . وتؤكد هذه النتائج فى مجملها على وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مداخل الدراسة و درجاتهم على تصورات الطلاب عن التعلم و دافعيتهم الخارجية .

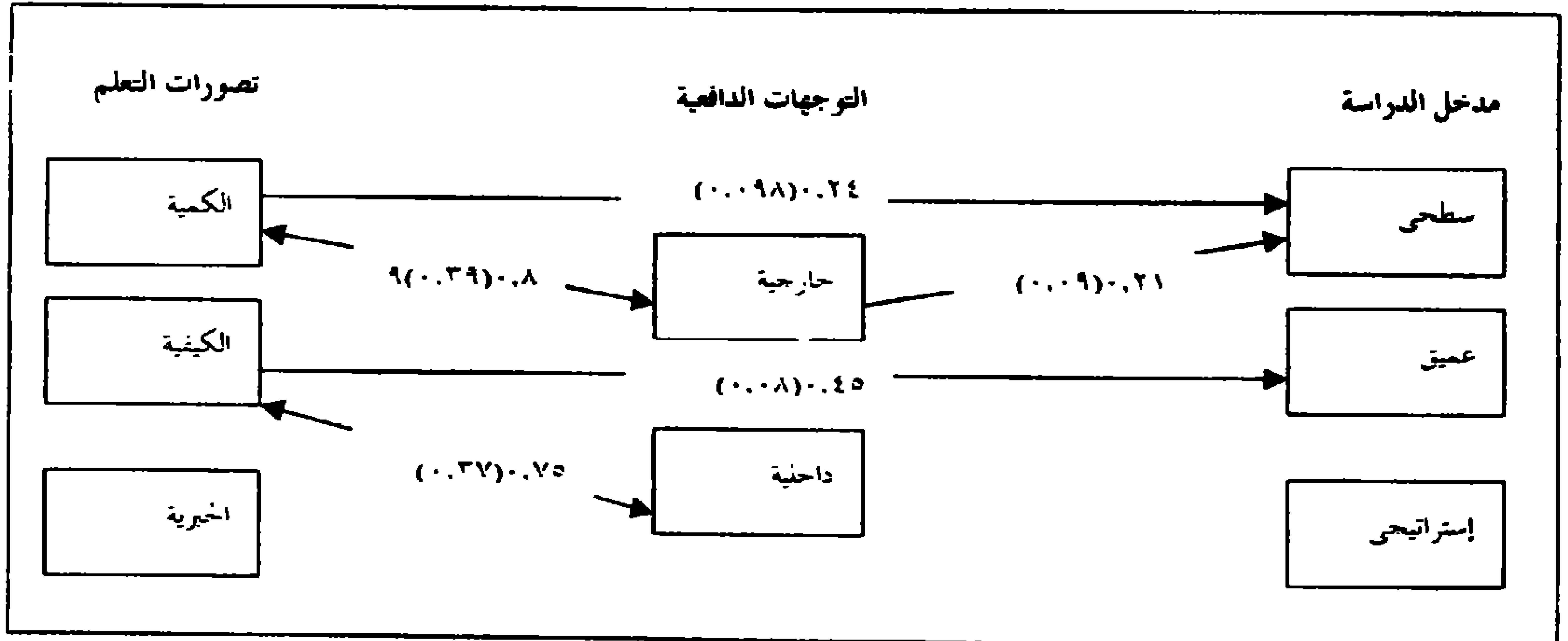
نتائج الإجابة عن التساؤل الرابع :

ينص التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة على " ما مدى اتفاق بيانات عينة الدراسة الحالية مع النموذج السببى المقترح ؟ و ما أفضل نموذج سببى يتفق مع بيانات عينة الدراسة الحالية؟ "

و للإجابة عن هذا التساؤل ، تم استخدام مصفوفة الارتباط الموضحة بجدول (٩) مع أسلوب تحليل المسار ، حيث استخدمت طريقة الارجحية maximum likelihood فى تقديم معالم النموذج باستخدام برنامج)

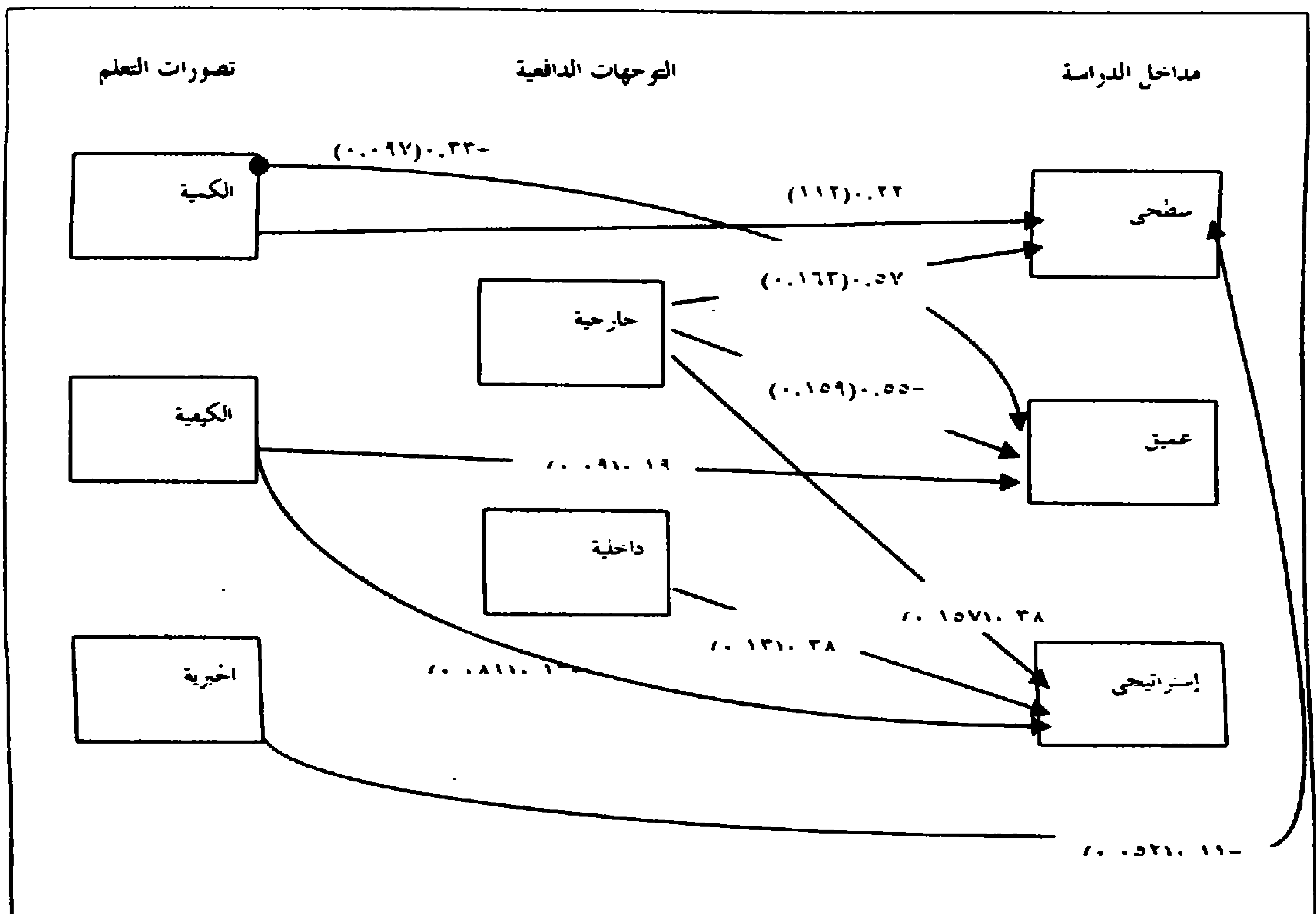
lisrel 8.71) ، و قد أسفر هذا الإجراء عن ظهور نمـوذج غيـر مطـابق للبيانات حيث كانت له مؤشرات حسن مطابقة غير مرضية .

حيث كانت قيمة مربع كاى (١٩٨,٩٢) بدرجات حرية (١٣) و مـستوى دلالة (٠,٠٠٠٠١) ، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسـط مربعـات البـواقى RMSEA (٠,٢٣٤) و هى أكبر مـن (٠,١) ، و الـشكل التـالى يوضـح المعاملات المعيارية للبارامترات (التاثيرات) الدالة فى النموذج المفترض



شكل (٥)يوضح معاملات المسارات الدالة فى النموذج المفترض

و فى ضوء مؤشر التعديلات تم إدخال بعض التعديلات على النموذج السابق ، عـن طريق إضافة و حذف بعض المسارات التى لها أساس منطقـى حتـى تـم التوصـل إلـى النمـوذج التالـى :



شكل (٦) شكل المسار النهائى بمساراته الدالة

و قد بلغت قيمة مربــع كــاى (٦,٩٨٣) بدرجــات حرية (٣) و مستوى دلالة = ٠,٠٧٣ ،

كما بلغت قيمـــة مؤشر جذر متوسط مربعــات البــواقى RMSEA (٠,٠٧) وهى أقل من (٠,١)، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٩٩٤) و هى أكبر من (٠,٩) ، و قيمة مؤشـــر حـــسن المطابقــة المــصحح AGFI (٠,٩٢٣) و هى أكبر مـــن (٠,٩) ، و مؤشر حسن المطابقة المعيارى NFI (٠,٩٩٦) يساوى الواحد الصحيح تقريبا .

مما يعني أن هذا النموذج الموضح فى الشكل (٦) متفق تماما مع بيانات عينة الدراسة .

و بشكل عام يتضح من النموذج السابق التأثير الموجب لتصورات التعلم الكمية على المدخل السطحى و تأثيرها السالب على المدخل العميق ، والتأثير الموجب للتصورات الكيفية للتعلم على المدخل العميق و تأثيرها السالب على المدخل الاستراتيجى ، و التاثير الموجب للدافعية الخارجية على كل من المدخلين السطحى و الاستراتيجى و تأثيرها السالب على المدخل العميق ، وكذلك التاثير الموجب للدافعية الداخلية على المدخل الاستراتيجى ، و التأثير السالب لتصورات التعلم الخبريه على المدخل السطحى . و تتفق هذه النتائج الى حد كبير مع نتائج دراسة (Dart et al , 2000) و تختلف مع نتائج دراسة (Gravoso et al. , 2002) .

ثانيا مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات الارتباطية بين تصورات الطلاب عن التعلم (كمية ـ كيفية ـ خبرية) و توجهاتهم الدافعية (داخلية ـ خارجية) و مداخلهم للدراسة (عميق ـ سطحى ـ استراتيجى) ، و الكشف عن التداخل بين هذه المكونات و تجمعها ، ومدى إسهام كل من تصورات التعلم و توجهى الدافعية فى كل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و التحقق من صدق التركيب العلاقى الذى يوضحه النموذج المقترح فيما يتعلق بالعلاقات السببية و اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة .

حيث افترضت الدراسة فى هذا النموذج المقترح وجود ثلاثة تجمعات

بين متغيرات الدراسة . الأول يجمع التصورات الكمية للتعلم مع الدافعية الداخلية مع المدخل السطحي للدراسة ، الثاني يجمع التصورات الكيفية للتعلم مع الدافعية الداخلية مع المدخل العميق للدراسة ، أما الثالث فيجمع التصورات الخبرية للتعلم مع المدخل الاستراتيجي للدراسة ، و سوف تتم مناقشة نتائج الإجابة عن تساؤلات الدراسة على أساس هذه التجمعات المفترضة .

و قد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في اربعة تساؤلات ، كان الأول خاص بالعلاقات الارتباطية بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ، و قد أشارت نتائجه إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التصورات الكمية عن التعلم و كل من الدافعية الخارجية و المدخل السطحي و المدخل الاستراتيجي ؛ أي أن الطالب الذي يرى أن التعلم هو عملية تجميع و حفظ للمعلومات و التعرف على كيفية استخدام هذه المعلومات في المواقف التي تستدعي ذلك يغلب عليه تفضيل الأعمال السهله التي لا تتطلب سوى استرجاع المعلومات أو طرق الاستخدام التي سبق له تجريبها من قبل دونما تحمل لأعباء المخاطرة بمواجهة تحديات قد تتطلب منه جهداً ذهنيا أكثر من مجرد استرجاع معلومات سبق حفظها أو طرق حل أصبحت راسخة في خبرته، كما يميل مثل هؤلاء الطلاب إلى التمتع برضا معلميهم و الاعتماد على إرشاداتهم و اللجوء إليهم دائما لاكتساب دعمهم و تأييدهم و الحكم على أعمالهم المدرسية مثل الواجبات أو إجاباتهم في الاختبارات ، و طالما أن التعلم ــ في ضوء هذا التصور الكمي ــ هو السعي لزيادة كمية المعلومات المخزنة في ذهن الفرد سواء كانت هذه المعلومات عبارة عن حقائق و مبادئ أو كانت طرق لمواجهة المشكلات فمن الطبيعي أن يلجأ أصحاب هذا التصور إلى

تبنى مدخل للدراسة يحقق لهم أهداف هذا التصور بأقل مجهود ممكن ، لـذلك يحرصـون علـى التقيد التام بالمحتوى الدراسي فلا داعى مطلقا ـ فى ظـل هذا التصور ـ للاطلاع علـى مواد أو موضوعـات إضافية بـل و يكـون من الأفضل اللجوء إلى حفظ المواد الدراسية بحقائقها و مفاهيمها مفـضلين ذلك علـى بذل المجهود الذهنـى فـى محاولة ربطها و استخلاص المعـانى الأساسية فيها ، و من هنا تظهر أهمية الاعتماد على المعلمين كمصدر أساسى للمعرفة و التقييم و مرشد مهم فى تنظيم طرق الدراسة لطلابهـم و تـوجيههم إلـى الحرص علـى تحقيق متطلبـات القيـاس ، و بـذلك يظهر إلـى حـد كبير الانسجام بين الاعتقاد (التصور عن التعلم) و الدوافع و المدخل المتبنـى والذى قد يكون سطحياً أو استراتيجياً ، هذا الانسجام الذى أوضحته هذه النتائج أسهمت فى ترسيخة إلى حد كبير الممارسات الجارية فى نظامنا التعليمى بمـا يتضمنه مـن مشكلات أصبحت بمرور الزمن و كأنها من ثوابت هذا النظام ، فوجود الكتب الخارجية و الدروس الخصوصية بهذه الدرجة من الشيوع تعمـل كمرسخات لهذا التجمع بحيث يؤديان الأدوار المكملـة لهؤلاء الطلاب أصحاب هذا التصور فيعملان على احرازهم للنجاح و أحياناً كثيرة للتفوق ، حيث يوفر لهم الكتاب الخارجى جهد الاستخلاص مـن النصوص الدراسية و يقـدم لهـم المادة الدراسيـة بشكل مفهرس لا يحتاج إلا للحفظ الصم بدلا مـن محاولـة الطالـب استخلاص عناصـر الموضوع الذى يدرسه و مناقشة العلاقة بـين شواهد النص الدراسي و استخلاصاته و نقدها ، فأصبح لا داعى لتبنى مثل هذه المواقف الاستنتاجية المجهـدة ، و تـأتى الامتحانات لتكمـل الدور بالتأكيـد علـى استرجاع ما هو معلوم بالضرورة من المحتـوى ، و هنـا يبـرز دور

المدرس الخصوصي في توجيه الطلاب نحو مستهدفات الاختبار و في تركيز المعلومات الضرورية في ذهن المتعلم بالنسق الذى يراه صحيحا و الذى يسلم له الطالب بصحته ، و بذلك يصبح من المنطقي ظهور النتائج الخاصة بالارتباط السالب الدال إحصائياً بين التصورات الكمية للتعلم و كل من الدافعية الداخلية و المدخل العميق فتكتمل الصورة السابقة وضوحاً ، فلماذا يفضل الطلاب أصحاب هذا التصور مواجهة المهام الصعبة المتحدية لقدراتهم ، و لماذا يفضلون العمل باستقلال و الحكم على أعمالهم باستقلال ، وما قيمة الإحساس الذاتي بالنجاح ـ كدافع داخلي ـ طالما أن النجاح الدراسي تم اختزاله إلى درجة على اختبار للاستدعاء أو التعرف ، و ما الداعي للبحث عن المعنى و الربط بين الأفكار المطروحة في النص و بعضها و بينها وبين المعلومات المخزنة في بنية المتعلم المعرفية الراهنة ، و طالما أن هناك معينات خارجية تعيد تقديم المحتوى الدراسي و استخلاصاته بصورة مؤهلة للحفظ ، و معلم خصوصي يرشح له ما هو مهم في مقابل ما هو أقل أهمية أو مستبعد من وجهة نظر واضعي الامتحانات ، الذين عادة ما يسهمون في تحقيق هذا الانسجام .

وعلى العكس من الصورة السابقة ، تعكس نتائج الارتباطات الموجبة الدالة إحصائياً ارتباط التصورات الكيفية للتعلم مع كل من الدافعية الداخلية والمدخل العميق الوجه الآخر للصورة تماما (التجمع الثاني) ، فنجد أن الطلاب الذين لديهم اعتقاد بأن التعلم هو فهم المعلومات و تغيير في الشخص وتطوير في كفايته الاجتماعية يميلون إلى مواجهة الأعمال الصعبة المتحدية لقدراتهم باستقلال ، و بصرف النظر عن التقدير الخارجي من المعلمين

أو غيرهم ، تلك المواجهة المستقلة تجعله دائماً منقباً باحثاً عن المعنى عن طريق الربط بين الأفكار المطروحة في المادة الدراسية و بين خبراته السابقة ، وناقداً للشواهد و الأدلة المستخدمة في النصوص الدراسية ، و لعلاقة هذه الشواهد بالخلاصة الواردة بالنص .

ولا شك أن مجتمعاتنا الطلابية مازالت تحظى بوجود العديد من النماذج التى تمثل هؤلاء الطلاب الملتزمين بمكونات هذا التجمع الثانى ، والذين يشكلون القاطرة التى تقود تقدم هذا المجتمع مستقبلاً فى جميع المجالات العلمية و الفكرية ، إلا أن مثل هؤلاء الطلاب قد يعانون من إحباطات وموجات رفض من أغلب عناصر النظام التعليمى خاصة حينما تكون البيئة المدرسية مغلقة ، غير متقبلة لقدرات مثل هؤلاء الطلاب ، و ليس لديها القدرة على استيعاب تطلعاتهم و طموحاتهم ، و أحياناً تتوافر لمثل هؤلاء الطلاب الظروف المساعدة على إبراز نبوغهم بل و تشجيعهم و استثمار مواهبهم بما يعود بالنفع على المجتمع ككل مستقبلاً ، فلا يمكن لأى مجتمع أن يتقدم من دون وجود عدد كبير من المفكرين الناقدين و الباحثين عن المعنى .

هاتان الصورتان المتباينتان لأوضاعنا التعليمية و التى تؤدى كل منها إلى ارتباط أحد تصورى التعلم (الكمى ــ الكيفى) بأحد توجهى الدافعية (الخارجية ــ الداخلية) و أحد مداخل الدراسة (السطحى أو الاستراتيجى ــ العميق) ظهرت بشكل جلى فى نتائج التحليل العاملى لمتغيرات الدراسة ؛ خاصة العامل الأول الذى تشبعت عليه التصورات الكمية و الدافعية الخارجية و المدخل السطحى اللامبالى تشبعاً موجباً ، كما تشبعت عليه كل من التصورات الكيفية و الدافعية الداخلية و المدخل العميق تشبعاً سالباً

، و كأنة يعكس هذا الديالكتيك التربوى ما بين الواقع السائد و النادر المـأمول انتشاره ، و ذلك فى حين ينفرد العامـل الثانى بتـشبـع موجـب واحـد للمدخل الاستراتيجي مع تشبعين سالبين لكل مـن المدخل العميـق و المـدخل السطحي هذا التشبع الموجب المنفرد للمدخل الاستراتيجي علـى هذا العامـل يعكس إلى حد كبيرقصور كل من تصورات التعلم و التوجهات الدافعية التـى تبنتها الدراسة الحالية فى وصف الواقع الحالى بكل تبايناته ، فبالرغم من قـدم المدخلين النظريين لكـل مـن المتغيرين (تـصورات الـتعلم ــ التوجهـات الدافعية) و عمليات التطوير التى صاحبت كل منهما ــ و التى سبق عرضـها فـى الجزء النظرى للدراسة ــ إلا أنهما ظلا غير قادرين على تقديم أوصاف واقعية شاملة لكـل مـن تصورات الطـلاب عـن التعلم و توجهاتهم الدافعية ، فيبدو أن الطلاب الذين يتبنوا المدخل الاستراتيجي للدراسة و كأنهم ليس لديهم تصور واضح عن التعلم ، و ليس لديهم توجه دافعي محدد ، و ربما يؤكـد تشبـع التصـورات الخبرية للتعلم موجبا بمفردها على العامل الثالث على فشل محاولات تطوير مفهوم التصورات عن التعلم فلم يكن له مردوداً واقعياً ــ على الأقل فى الدراسة الحالية ــ فلم يتشبع معه توجه دافعي أو مـدخل للدراسـة ، وذلك فيما عدا التشبع السالب للمدخل السطحي اللامبالى ، فنجد الشخص الـذى لديه قناعة بأن التعلم عملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، و أن التعلم عملية مهمة لا يجـب أن تتوقف مدى الحياة من الصعب عليـه أن يتقيـد بمحتـوى دراسى ، و أن يعتمد على الحفـظ الصـم ، كما أنه يكون لديه غـرض مـن التعلم (على العكس مـن مكون فقدان الغرض ؛ أحـد مكـونات المـدخل السطحي اللامبالى).

و لكى تزداد الصورة وضوحا ، كان من الضرورى التحقق من إمكانية التنبؤ بكل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و الكشف عن مدى إسهام كل من تصورات التعلم و توجهى الدافعية بكل من مداخل الدراسة ، فأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى إمكانية التنبؤ بدرجات المدخل العميق من درجات الطلاب على كل من التصورات الكمية (بمعامل سالب) و التصورات الكيفية (بمعامل موجب) ، و قد أشارت قيم بيتا إلى ارتفاع نسبة إسهام التصورات الكمية عن التصورات الكيفية ، و فى ذلك تأكيد على الصورة السابقة للعلاقة بين التصورات و المداخل ، لكن مع غياب الدور الدافعى ، أما المدخل السطحى فقد أمكن التنبؤ به من خلال درجات الطلاب على كل من الدافعية الخارجية و التصورات الكمية ، و يمكن التنبؤ بالمدخل الاستراتيجى من خلال درجات التصورات الكيفية ، لكن بمعامل سالب مع غياب الدور الدافعى أيضا ، هذه النتائج بشكل عام تؤكد الاتساق الشديد بين كل من التصورات الكمية عن التعلم ، الدافعية الخارجية و بين تبنى الطلاب للمدخل السطحى (التجمع الأول) .

و على الرغم من التأكيدات الجزئية التى أضافها تحليل الانحدار للنتائج السابقة الواردة فى نتائج الارتباط و التحليل العاملى إلا أنه ينبغى التحقق من العلاقات السببية ، و قد أشارت نتائج تحليل المسار إلى التأثير السببى لكل من التصورات الكمية عن التعلم و الدافعية الخارجية على المدخل السطحى ، و فى ذلك تأكيد على التصورات الكمية و الدافعية الخارجية كمسببين لتبنى الطلاب للمدخل السطحى ، كما تؤثر التصورات الخبرية تأثيراً سالباً فى المدخل السطحى ، أما المدخل العميق يؤثر فيه تأثيراً موجبا التصورات

الكيفية عن التعلم فقط ، و تؤثر فيـه كـل مـن التصورات الكمية و الدافعية الخارجية تاثيراً سالبا ، و تؤثر فى المدخل الاستراتيجى تأثيراً موجبا الدافعيـة الداخلية و الخارجية و يؤثر فيه سالباً التصورات الكيفية .

و تشير هذه النتائج إلى التأثير السببى الموجب لكل مـن التـصـورات الكميـة و الدافعيـة الخارجية على المدخل السطحى ، مـع التـأثير الـسالب للتصورات الخبرية على نفس المدخل ، وفى هذا تأكيد على الاتساق الشديد بين التصورات الكمية و الدافعية الخارجية و المدخل الـسطحى ، هـذا الاتـساق أو الانسجام الذى يؤكده و يدعمه المناخ التربوى السائد بمشكلاته التـى سـبق التعرض لها ، أما المدخل العميق فقد أثرت فيه الدافعية الخارجية و التصورات الكمية تأثيراً سالباً ، و التصورات الكيفية تؤثر فيه تأثيراً موجباً ، و لم يظهـر تأثير للدافعية الداخلية عليه ، مما يؤكد أن التجمع الثـانى الخـاص بالمـدخل العميق أقل ثباتاً من التجمع الأول الخاص بالمدخـل الـسطحـى ، هـذا الانتظام الخاص بالمدخل السطحى يدعمه و تثبته الظروف المجتمعية و الوضع الحالى للمؤسسة التعليميـة فى مصر .

و أخيراً يظل التـأثير الموجـب لتـوجهى الدافعيـة علـى المـدخل الاستراتيجى مع التأثير السالب للتصورات الكيفية عليه مكوناً لتركيب مـشوه غير واضح المعالم يبدو فيه الطالب المتبنى للمدخـل الاسـتراتيجى شخـصا مدفوعا للعمل بدوافع متباينة ، و يقوم بتنظيم عمله ، و إدارة وقتة ، و ضـبط قدراته ؛ لتحقيق إشباع لكافة هذه الدوافع دون أن تكون لديه رؤيه محددة عـن موضـوع التعلـم.

وبعــــــــد

أشارت نتائج الأساليب الإحصائية المختلفة المستخدمة فى الدراسة الحالية إلى ثبوت التركيب العلاقى ما بين التصورات الكمية عن التعلم و الدافعية الخارجية و المدخل السطحى ، مما يؤكد الدفع المجتمعى و المؤسسى على تثبيت هذا الوضع السيئ للمناخ التعليمى فى مصر ، بل و ظهور أوضاع تنبئ بمشكلات أكثر خطورة من الكتب الخارجية ، و الدروس الخصوصية ، والامتحانات المختلفة ، تتمثل هذه الأوضاع فى ميل واضعى المناهج حالياً إلى الاستسلام لهذا الوضع التعليمى المتخلف ، و المناداة بضروره تسطيح المحتويات الدراسية ، و تبسيطها لتناسب المستوى الحالى للطلاب ، فأصبح العرض المفهرس للمواد الدراسية ــ على الشاكلة التى تقدمها الكتب الخارجية ــ هو الأمل المنشود لدى واضعى المناهج ، فأصبحت الكتب الخارجية المذمومة قديما غاية مستقبلية ، فبدلاً من العمل على محاربتها و الارتفاع بمستوى المحتويات الدراسية و طريقة عرضها للمعلومات تعلو الآن أصوات منادية ــ عن قناعة ــ بضرورة التبسيط و العرض المباشر الذى لا يستلزم النقد و الاستنتاج ؛ ليزداد الإقبال على الكتب المدرسية ، و يقل على الدروس الخصوصية ، التى تصبح لا حاجة لها ، و يتشبث أصحاب هذه الأصوات العالية بفكرة أن طلابنا لم تعد لديهم القدرة على إعمال العقل و بذل الجهد الذهنى فى تجميع الآراء المختلفة و مناقشتها و الخروج بالاستنتاجات منها ، يدفعهم لذلك الخوف من الشكوى المجتمعية و الطلابية التى كانت تتركز قديما فى الامتحانات فتوسعت و أصبحت تشمل الآن المناهج نفسها ، ناسين أهمية هذا التناول الناقد المنشود للمواد الدراسية على نواتج التعلم المتمثلة

في الفهم و الآثار الأكثر دوما فـــي الذاكرة ، و كذلك التأثير الأوضح على بناء شخصيات هؤلاء المتعلمين ، حتى يتخلص نظامنا التعليمي من آفة إنتاج عقول متعصبة أحادية الرؤية تقدس الكلمة المكتوبـــة و المـــسموعة دون مناقـــشـــة أو تفسيـــر .

هذا بالإضافة إلى رفض المجتمع المدرسي ــ في أغلب الأحـــوال ــ للطلاب الملتزميـــن بمكونات التجمع الثاني الخاص بالمدخل العميق ، و عـــدم قدرة العناصر المختلفة للعملية التعليمية و البيئة المدرسية على تحقيق آمـــالهم وتطلعاتهم فـــي البحث و الاستقصاء و النقـــد ، و كذلك عـــدم التـــشجيع بـــل والعقاب الذي قد يعاني منه هؤلاء الطلاب ، مما أدى إلى عدم ثبات التركيـــب العلاقي بين التصورات الكيفية و الدافعية الداخلية و المدخل العميق .

على ذلك ينبغي توجيه الجهد التربوي المؤسسي نحو علاج المـــشكلات المؤدية لثبوت التجمع الأول و الداعمة له ، و كذلك العمل على تثبيت مكونات المجتمع الثانـــي و تشجيعهـــا و محاربة الممارسات الضاحدة لهـــا ، و تبنـــي الطلاب الملتزمين بهذه المكونات ، و إعدادهـــم بالشكـــل الذي يجعلهم قادرين على قيادة هذا المجتمع في المستقبل .

قائمـــــة المراجـــــع

١ عبد الدايم عبد السلام سكران (١٩٩٥) : التوجـــه الـــدافعي الـــداخلى فى مقابل التوجه الدافعي الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام و الأزهرى . **دراســـات تربويـــة** ، المجلــة العاشـــرة ، الجـــزء (٧٥) ، ص ص ١٤٩ ــ ٢٠٦ .

٢ **عزت عبد الحميد (٢٠٠٠) : الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية** . الزقازيق دار زاهد القدسى .

٣ **على ماهر خطاب و عبد العاطى الصياد (١٩٩٠)** : التحليل العاملى التوكيدى للبناء العقلى لعينة من طلاب شرق افريقيا . **مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق** ، السنة الخامسة ، العدد ١٢ ، ص ص ٧٣ ــ ١٠١ .

٤ **مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١)** : نوعية الأداء التعليمى و علاقته بمفهوم التعلم و استراتيجية المعالجة . **المؤتمر الســابع لعلــم الــنفس فى مصر ، ٢-٤ سبتمبر** ، ص ص ٤٢٩ ــ ٤٥٧ . القاهرة : مكتبـــة الانجلو المصرية .

٥ **وليد كمال القفاص (٢٠٠١)** : دراسات فى انثر بولوجيا التعلم . **مجلـــة علم النفس** ، العدد (٦٠) ، السنة (١٥) ، ص ص ٩٤ ــ ١٢٠ .

٦ **وليد كمال القفاص (٢٠٠٤)** : تأثير متطلبات الأسئلة على كـــل مـــن استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك) و مستوى الناتج (دراســـة تجريبية) . **المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشـــاد النفـــسى ــ جامعـــــة عـــــين شـــــمس** ، ٢٥ ــ ٢٧ ديـــــــسمبر ، ص ص ٦٦٥-٦٩٩.

7- ***Biddle , S & Brooke , R. (1992)*** : Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation in Physical Education and Sport . ***Br. J. of Educational Psychology*** , 62 , 247 – 256 .

8- ***Biggs , J . B . (1978)*** :Individual and Group Differences in Study Processes . ***Br. J. of Educational Psychology,*** 48 , 266 – 279 .

9- ***Biggs , J . B . (1985)*** : The Role of Metalearning in Study Processes . ***Br. J. of Educational Psychology,*** 55 , 185 – 212 .

10- ***Biggs , J . B . (1987)*** : ***Student Approaches to Learning*** . *Hawthorn , Victoria : Australian Council for Educational Research* .

11- ***Biggs , J . B . (1993)*** : What do Inventories of Student Processes Really Measure ? A theoretical Review and Clarification . ***Br. J. of Educational Psychology,*** 63, 3 – 19 .

12- ***Biggs , J , (1994)*** : Students Learning Research and Theory : Where do we Currently Stand ? In G . Gibbs (EDs .) , ***Improving Student Learning : Using Research to Improving Student Learning (PP. 1 – 19).*** England : Oxford Center for Staff Development .

13- ***Clarc , R . M . (1986)*** . Student's Approaches to Studying in an Innovative Medical School : a Crossectional Study . ***Br. J. of Educational Psychology,*** 56 , 309 – 321 .

14- ***Dahlgren , L . O . (1984)*** : Outcomes of Learning . In F . Marton , D . Hounsell , & N . Entwistle (EDs.), ***the Experience of Learning*** . Edinburgh : Scottish University Press .

15- ***Dart , B. , Burnett , P.,Purdie ,N., Boulton , G., Campbell, J. & Smith , D. (2000)*** : Students' Conceptions of Learning , the Classroom Environment , and Approaches to Learning . ***The Journal of Educational Research*** , 93 , 262 – 270 .

16- ***Entwistle , N.J. (1981)*** : ***Styles of Learning and Teaching*** . New York : John,Wiley and Sons Ltd .

17- ***Entwistle N . J . (2000)*** : Approaches to Studying and Levels of Understanding . in F. Marton , D . J . , Hounsell , & N . J . Entwistle (ED.) , ***Higher Education : Handbook of Theory and Research (vol . xv) (PP . 156 – 218)*** New York : Agathon Press .

18- ***Entwistle , N . J . (2000 b)*** : Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment : Conceptual Frameworks and Educational Contexts . Retrieved From ***: http:// www.ed.ac.uk/etl/publications.html***

19- ***Entwistle , N.J , Kozaki , B.&Tait , H .(1989)*** : Pupil's Percetions of school and teachers . II-Relationships with motivation and Approaches to learning . ***Br. J. of Educational Psychology***, 59 , 340 – 350 .

20- **Entwistle, N., Mccune , V& Hounsell , J (2002)** : ***Approaches to studying and Perceptions of University Teaching – Learning Environments : Conceps , Measures and Preliminary Findings*** . Edinburgh : Paterson's Lord , Holyrood road .

21- ***Entwistle , N . J ., McCune , V , & Walker , P . (2000)*** Conception , Styles and Approaches Within Higher Education : Analytic Abstractions and Everyday Experience . In R . J . Sternberg & L – F . Zhang (EDs.), ***Perspectives on Cognitive , Learning , and Thinking Styles*** . Mahwah , N . J . : Lawrence Erlbaum .

22- ***Entwistle , N . J . , & Ramsden , P . (1983) . Understanding Student Learning*** . London : Croom Helm .

23- ***Fransson, A. (1977):*** On qualitative differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic test anxiety on process and outcome. ***Br. J. of Educational Psychology***, Vol. 47, pp. 244 – 257.

24- ***Gordon , M., Contwell , R.H. & Moore , P . J . (1998)*** : Developing Understanding : International Student Explanations of how they learn . ***Paper Presented at the 1998 Australian Association for Research in Education Conference , Adelaide ; December , 1998 .***

25- ***Gravoso , R.,Pasa , A . E & Mori , T . (2002)*** : Influence of students'prior Learning experiences , Learning , Conceptions and Approaches on their Learning outcomes . Retrieved from ***: http:// www.ecu.edu.au/conferences/herdsa .***

26- ***Harter, S . (1978) :*** Effectance Motivation Reconsidered : Toward a Developmental model . ***Human Development*** , 21 , 34 – 64 .

27- ***Harter , S. ((1980)*** . A Scale of Intirinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom : ***Manual . Colorudo : University of Denver*** .

28- **Harter, S.(1981)** . A new Self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the class- room : Motivational components . **Developmental Psychology** , 17, 300-312.

29- ***Harter , S. & Conneell , J . P . (1984)*** . A model of children's a chievement and related self – perceptions of competence , control , and motivational orientation . in J. G Nicholls (ED.) ***Advances in Motivation and Achievement : III. The Development of Achievement Motivation , PP . 219 – 250*** Greenwich , CT: JAI Press .

30- ***Hattie , J & Watkins . D . A . (1981)*** : Australian and Filipino Investigations of the Internal Structure of Biggs' New Study Process Questionnaire . ***Br. J. of Educational Psychology***, 51 . 241 – 244 .

31- ***Kanpper, C. & Cropley, A. (1985):*** **Lifelong Learning and higher Education.** London, Groom – Helem.

32- ***Lewis, G.B (1994)*** : Tertiary student's knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy . ***Higher Education*** , 28 , 387- 402

33- ***Marton, F. & Saljo, R. (1976a):*** On qualitative differences in Learning I- outcome and process. ***Br. J. of Educational Psychology***, Vol. 56, pp. 4-11.

34- ***Marton, F. & Saljo, R. (*****1976 b)**: Learning strategies II- On qualitative difference in Learning. II–outcome as a function of the learner's conception of the task. ***Br. J. of Educational Psychology***, VoL. 46, pp. 115 – 127.

35- ***Marton ,F. , & Saljo , R . (1984) :*** Approaches to Learning . I-Outcome and Process . ***Br. J. of Educational Psychology*** , 46 , 4 – 11 .

36- ***Marton , F . , & Saljo , R . (1997)*** . Approaches to Learning . In F . Marton , D. J . Hounsell , & N . J . Entwistle (EDs .) ***The Experience of Learning (2nd ed.)*** . Edinburgh : Scottish Academic Press .

37- ***Marton , F . Dall'Alba , G . and Beaty E .(1993)*** ' Conceptions of Learning ', International ***Journal of Education Research*** , 19 , 277 – 300 .

38- ***Mpofu , E . & Oakland , T . (2001)*** : Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire . ***South African Journal of Psychal .*** , 31 , 20 – 29 .

39- ***O'Neil , M . J . & Child , D . (1984)*** : Biggs'SPQ : a British Study of its Internal Structure . ***Br. J. of Educational Psychology***, 54 , 228 – 234.

40- ***Pask, G. (1976):*** Styles and strategies of learning. ***Br. J. of Educational Psychology***, Vol. 46, pp. 128 –148.

41- ***Purdie , N . , & Hattie , J . (1997)*** : The Dvelopment and Validation of an Instrument to Assess Students ' Conceptions of Learning . ***Paper Presented at the 7th Conference of the European Association for research in Learning and Instruction , Athens , Greece.***

42- ***Purdie , N. & Hattie , J . (2002)*** : Assessing Student's Conception of Learning . ***Australian Journal of Educ . & Developmental Pschology*** , 2 , 17 – 32 .

43- ***Purdi . N ., Hattie . J., & Douglas . G . (1996)*** . Student Conceptions of Learning and their Use of Self-regulated Learning Strategies : A cross-cultural Comparison . ***Journal of Educational Psychology*** , 88(1), 87- 100 .

44- ***Ramsden,P & Entwistle, N.J.(1981)***. Effects of Aademic Departments on Students' Approaches to Studying . ***Br. J. of Educational Psychology***, 51, 368-383.

45- ***Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984):*** The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. ***Br. J. of Educational Psychology,*** Vol. 54, pp. 73 – 83.

46- ***Ryan , R.M & Deci , E . L . (2000)*** : Intrinisic and Extrinsic Motivations : classic Definitions and New Directions . ***Contemporary Educational Psychology*** , 25 , 54 – 67 .

47- ***Saljo, R. (1979)*** . Learning in the Learner's Perspective . I . Some common –sense Conceptions . ***(Report 76) . Gothenburg : University of Gothenburg , Departement of Education .***

48- ***Sevensson, L. (1977):*** Learning processes and strategies. III-on qualitative differences in Learning III-study skill and Learning. ***Br. J. of Educational Psychology,*** Vol. 47, pp. 223 – 243 .

49- *Tait , H., Entwistle , N.J. (1996)* . Identifying students at risk through ineffective study strategies . ***Higher Education*** , 31,97 – 116 .

50- *Tait , H ., Entwistle , N.J., & Mccune , V . (1998)* . ASSIST : a re-conceptualisation of the Approaches to Studying Inventory . In C . Rust (ED .) , ***Improving students as learners (PP . 262 – 271)*** . Oxford Brookes University , Center for Staff and Learning Development

51- *Thomas , P.R., & Bain , J . D .(1984)* . Contextual dependence of learning approaches : the effects of assessments . ***Human Learning*** , 3 , 227 – 240 .

52- *Watkins , D . (1982)* : Academic Achievement and the Congruence of study Motivation and Strategy . ***Br. J. of Educational Psychology***, 52 , 260 – 263 .

53- *Watkins , D. (1988)* : The Motive Strategy Model of Learning Processes some Empirical Findings . ***Instructional Science*** , 17, 159 – 168 .

54- *Watkins , D ., & Hattie , J . (1992)* : The Motivation – Strategy Congruence Model Revisite . ***Contemporary Educational Psychology*** , 17 , 194 – 198 .

55- *Waugh , R . F . (1999)* : Approaches to Studying for Students in Higher Education : A Rasch Measurement Model Analysis . ***Br. J. of Educational Psychology***, 69 (1) , 63 – 79 .

56- ***Webster, R(2002)*** : Learning styles Design : The use of ASSIST for Reflection and Assessment . Retrieved from : ***http:// www.ecu.edu.au/conferences/herdsa*** .

57- ***White , R.W . (1959)*** . Motivation reconsidered : the concept of competence . ***Psychological Review*** , 66 , 297 – 333 .

58- ***Yuen , Y., Chan , C., & Watkins , D . (1994)*** : Classroom Environment and Approaches to Learning : an Investigation of the Actual and Preferred Perceptions of Hong Kong School Students . ***Instructional Science*** , 22 , 233 – 246

قائمة تصورات الطلاب عن التعلم

(الصورة النهائيه)

إعداد Purdie & Hattie (2002)

أسم الطالب :- المدرسة :- الفصل :-

عزيزى الطالب

أمامك مجموعة من العبارات تعكس فكرتك عن التعلم . من فضلك إقرأ كل عبارة بعنايه و فكر فى مدى موافقتك أو رفضك لها . حاول أن تستجيب بأمانه و دقه ، و لكن ليس من الضرورى أن تستغرق وقت طويل فى قراءة أى عبارة ، ثم ضع علامة ( ) تحت الاستجابة التى توضح درجة موافقتك أو رفضك لكل عبارة .

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض	أرفض بشده
١	التعلم يحدث حينما أدرس شئ لم أكن أعرف عنة أى شئ من قبل .						
٢	التعلم هو الحصول على حقائق أكثر كلما أمكن .						
٣	حينما يعطينى شخص ما معلومة جديده ، أشعر أننى تعلمت .						

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض	أرفض بشده
٤	التعلم يساعدنى لكى أكون ماهراً .						
٦	حينما يستقر شئ ما فى رأسى ، فإننى أعرف أننى حقيقة تعلمته .						
٧	لو أننى تعلمت شئ ما هذا يعنى أننى أستطيع تذكر هذه المعلومه حينما أرغب فى ذلك .						
٨	إننى قادر على تذكر ما تعلمته فى أى وقت لاحق .						
٩	إننى حقيقه تعلمت شئ ما حينما أكون قادر على تذكره فيما بعد .						
١٠	حينما اتعلم شئ ما فأنى أعرف كيف أستخدمه فى مواقف أخرى						
١١	لو أننى أعرف شئ ما جيداً أستطيع إستخدام المعلومه لو الحاجه دعت لذلك						

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض	أرفض بشده
١٢	التعلم يعني عمل وعي بالمعلومه الجديده و طرق إستخدامها						
١٣	أعرف أنني تعلمت شئ ما حينما أستطيع تفسيره لشخص أخر						
١٤	التعلم يعني إيجاد ما للأشياء التي لها معنى حقيقي						
١٥	التعلم صعب لكن هام						
١٨	التعلم ساعدني لتوسيع فكرتي في الحياه						
١٩	التعلم يغير طريقتي في التفكير						
٢٠	بواسطة التعلم ، أنظر للحياه بطرق جديده						
٢١	التعلم يعني أنني وجدت طرق جديده للنظر للأشياء						
٢٢	زيادة المعرفه تساعدني لأصبح شخص أفضل						
٢٣	أستخدم التعلم لتطوير نفسي كشخص						

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدد
٢٤	حينما أتعلم أعتقد أننى أتغير كشخص						
٢٥	التعلم ضرورى لمساعدتى على التحسن كشخص						
٢٦	لا أعتقد أننى سوف أوقف التعلم أبداً						
٢٧	أتعلم كثيراً نتيجه للحديث مع أفراد أخرين						
٢٨	التعلم هو زيادة المعرفه من خلال الخبره اليومية						
٢٩	التعلم هو معرفة كيف تتفق مع أفراد أخرين						
٣١	التعلم هو تطوير وعى عام لكى تصبح عضو فعال فى المجتمع						
٣٢	التعلم هو بناء علاقات جديده						

مقياس التوجـه الدافعـى

(الصوره النهائيه)

إعداد د/ وليد كمال القفاص

أسم الطالب :- الفصل :- المدرسة:-

عزيزى الطالب

تعرض عليك مجموعه من العبارات التى تصف مشاعرك و أتجاهاتك و أسلوبك فى التعامل مع المواد الدراسيه و المواقف المدرسيه المختلفه . نرجو منك قراءة كل عباره بدقه و تحديد درجة أنطباق كل منها على حالتك .

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق احياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق تماماً
١	أحب العمل الصعب لأنه فيه تحدى لى				
٢	أنتظر درجة المعلم حتى أعرف أن أدائى لم يكن جيد				
٣	أستمتع بمحاوله حل المسائل الصعبه				
٥	أسعى لتعلم الكثير كلما تمكنت من ذلك				
٦	لا أستطيع تقييم أدائى فى أختبار ما حتى بعد الرجوع للكتاب المدرسى				
٧	أقبل على الأعمال الجديده شديدة الصعوبه				
٨	أحتاج إلى الرجوع للنتيجه حتـى أسـتطيع الحكم على مدى نجاحى الدراسى				
٩	أحب المواد الدراسيه الصعبه				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق احيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق تماما
١١	أستمتع بحل الواجب المدرسى الصعب				
١٣	أقبل على حل أسئله كثيره لأتعلم طريقة الحل				
١٤	أرى أن المعلم أفضل من يقرر متى نبدأ فى أى موضوع دراسى				
١٥	أهتم بعمل واجبى لأنه يعلمنى أشياء جديده				
١٦	أرى أن المعلم يجب أن يقرر العمل المطلوب				
١٧	أقرأ أشياء عديده لأهتمامى بموضوعها				
١٨	أرى أ، ما يقرره المعلم بخصوص عملى المدرسى يكون دائماً مهماً				
١٩	أطرح أسئله داخل حجرة الدراسه لرغبتى فى تعلم أشياء جديده				
٢٠	أحب تعلم ما يراه المعلم أفضل لى				
٢٢	أتبع رأى المعلم لأعتقادى أنه صحيح دائماً				
٢٣	أذاكر جيداً رغبة فى التعلم				
٢٤	أعتقد أن ما يقوله المعلم صحيح دائماً				
٢٥	أحب الوصول إلى إجابة أى سؤال بنفسى				
٢٦	أحب أن يساعدنى المعلم فى إنجاز الواجب المدرسى				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق احياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق تماما
٢٧	عندما أخطأ أحاول أن أصل للحل الصحيح بنفسى				
٢٨	أحب أن يخبرنى المعلم كيفية أداء المهام الدراسيه				
٢٩	أحاول حل أى مشكله بنفسى				
٣٠	أحب أن يساعدنى المعلم فى تحديد ما سوف أفعله فى الدرس القادم				
٣١	أخطط لنفسى ما سوف أفعله فى الدرس القادم				
٣٢	ألجأ للمعلم عندما أجد صعوبه فى حل أى مشكله				
٣٣	أحاول أداء المهام الدراسيه بنفسى				
٣٤	لا أحاول حل أى سؤال بنفسى بل أسأل المعلم عن كيفية الحل الصحيح				
٣٥	أحب أداء الواجب المدرسى بدون مساعده				
٣٦	أحب أن يخبرنى المعلم الإجابه الصحيحه عن أى سؤال				
٣٧	أعتقد أن أفكارى الخاصه تكون أحياناً أفضل مما يقوله المعلم				
٣٨	أذاكر جيداً لأحصل على درجات مرتفعه				
٣٩	لا أتبع رأى المعلم دائماً لأن لى رأى خاص				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق احياناً	تنطبق نادرا	لا تنطبق تماما
٤٠	أشارك فى مشروعات إضافيه لأحصل على أعلى الدرجات				
٤١	أحب تعلم الأشياء التى أرى أنها مهمه لى				
٤٢	أطرح أسئله داخل حجرة الدراسه لألفت نظر المعلم				
٤٣	أرى أن ما أقرره بالنسبه لعملى المدرسى يكون أكثر أهميه مما يقرره المعلم				
٤٤	أقرأ الأشياء التى يطلب المعلم قراءتها				
٤٥	أرى أنه يجب أن يكون لى رأى فيما أدرسه و فى طريقة الدراسه				
٤٦	أقوم بعمل الواجب لأن المعلم يطلب ذلك				
٤٧	من الأفضل أن يقرر الطلاب متى يبدأون فى أى موضوع دراسى				
٤٨	أقبل على حل الأسئله التى أكلف بها				
٤٩	أعرف أخطائى بدون مراجعه المعلم				
٥٠	لا أحب الواجب المدرسى الصعب لأنه يجهدنى				
٥١	أستطيع تحديد مستواى بدون الرجوع إلى درجات الإمتحان				
٥٢	أحب المواد الدراسيه السهله				
٥٣	يمكننى الحكم على مدى نجاحى الدراسى بدون الرجوع للنتيجه				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق احياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق تماما
٥٤	أقبل على المهام الصعبه فقط				
٥٥	أستطيع تقييم أدائى فى الإمتحان بدون مراجعه مع أحد				
٥٦	أكتفى بتعلم ما أدرسه فقط				
٥٧	أعرف مستوى أدائى قبل أن يخبرنى المعلم				
٥٨	لا أسعى لحل الأسئله الصعبه				
٥٩	أعرف أننى لم أقدم أفضل ما عندى فى الإمتحان				
٦٠	أحب العمل السهل				

قائمة مداخل و مهارات الدراسه لدى الطلاب

(الصورة النهائيه)

Entwistle 2000 إعداد

أسم الطالب :- الفصل : - المدرسه :-

عزيزى الطالب

فيما يلى عدد من العبارات التى تتناول مداخل أو طرق تعاملك مع المواد الدراسيه أثناء المذاكرة و فى الفصل الدراسى . و المطلوب منك قراءة كل عباره بأهتمام و تحديد درجة موافقتك عليها بوضع علامه (✓) أمام العباره تحت الاختيار المناسب .

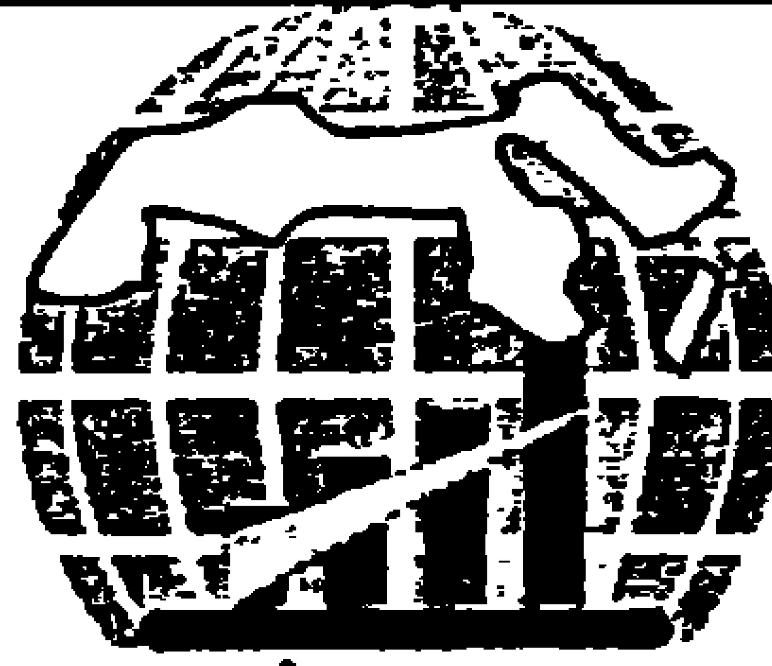
م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٢	عندما أعمل فى درس مقرر ، أضع فى رأسى كيف أترك أنطباع جيد فى ذهن المعلم .					
٣	غالباً أجد نفسى فى حيره ، هل العمل الذى أقوم به الان مهم فعلا ام لا .					
٥	أنظم وقت دراستى بعنايه لأستخدمه الاستخدام الامثل .					
٦	أجد أننى أركز فقط على حفظ كم كبير مما أتعلمه .					
٧	أراجع بعنايه العمل الذى أنجزته للتحقق من كونه مفهوماً و منطقياً .					

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٨	أنظر بعنايه للمبررات الوارده بالنص و أحاول التوصل إلى ملخصى الخـــاص لما درسته .					
٩	أحاول أن أربط الأفكار الموجوده فـــى هذا الموضوع بالأفكار الموجوده فـــى موضوعات أو مقررات أخـــرى كلمـــا أمكن ذلك .					
١٠	أميل إلى قراءة القليل جداً الذى يكفـــى لمجرد النجاح .					
١٢	أنظر بعنايه لتعليقات المعلم على الدرس حتى يمكن إحراز درجات مرتفعه فيما بعد .					
١٣	لا داعى للأستمرار فى مـــذاكرة هـــذا الموضوع حتى إذا كان العمل ممتـــع و مهم .					
١٤	حينما أقرأ مقال أو كتاب ، أحـــاول أن أستخلص لنفسى ما الذى يعنيه المؤلف .					
١٥	أكون بارع عند أداء عمل يتطلب متى ذلك .					
١٦	كثيراً من الموضوعات التـــى أدرســـها ليس لها معنى .					

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
١٧	أعتقد أنه لتحقيق ما أرغبه من هذا المقرر يجب أن أذاكره بتركيز شديد					
١٨	حينما أدرس موضوع جديد ، أحاول ملاحظة كيف تجمعت الافكار معاً في ذهني					
١٩	عادة أجد نفسي أتساءل عن أشياء سمعتها في محاضره أو قرأتها في كتب					
٢٠	أركز أثناء التعلم فقط لأن هذه المعلومات ضروريه للنجاح					
٢١	أجيد عند متابعة بعض القراءات التي أقترحها الأستاذ					
٢٢	أضع في رأسي من يحصل درجات مرتفعه و ما الذى يعمله ليكون كذلك					
٢٣	حينما أعود للوراء ، أندهش لماذا قررت الحضور إلى هنا					
٢٤	حينما أقرأ أتوقف من وقت لوقت للتفكير فيما أحاول تعلمه مما أقرأ					
٢٥	أعمل بطريقه مفيده خلال الفصل الدراسي ، بدلاً من ترك الماده الدراسيه بدون مذاكره للحظات الأخيره					

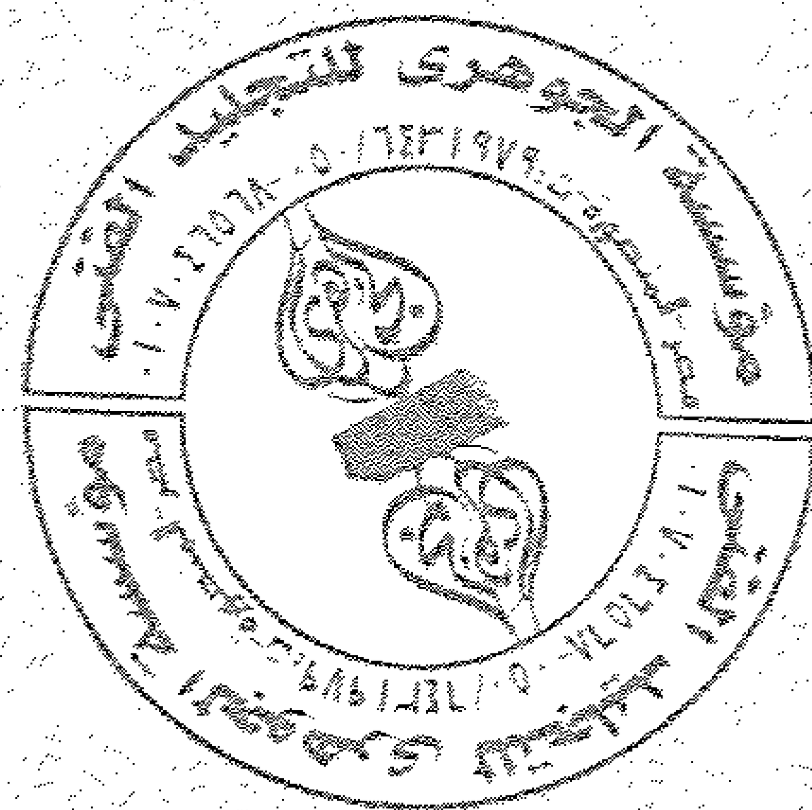
م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٢٦	لا أكون متأكد من الأشياء الهامه في الدرس لذلك أحاول حفظها كلها إذا تمكنت					
٢٨	قبل بداية الإجابه على أسئله الأمتحان ، أفكر أولاً في أفضل طريقه للإجابه الصحيحه					
٢٩	حينما أقرأ ، أختبر التفاصيل بعنايه لأرى كيف تتطابق مع ما أعتقد					
٣٠	أهيئ مذاكرتي فقط أو تماماً لتحقيق ما أرى أنه مطلوب للأمتحان					
٣١	عاده أخطط لمذاكرة الأسبوع مقدماً ، سواء على ورقه أو في رأسي					
٣٢	أنتبه بشده لما يقوله المحاضر لأعتقادي بأهميته و تركيزه					
٣٣	أنا لست حقيقه مهتم بهذا المقرر ، لكن أذاكره لأسباب أخرى					
٣٤	قبل حل المشكله أو التمرين ، أولاً أحاول مذاكرة الدرس المرتبط به .					
٣٥	عموماً أستهلك وقتي بشكل جيد أثناء اليوم					
٣٦	عاده لاأفهم الأشياء التي أحفظها					

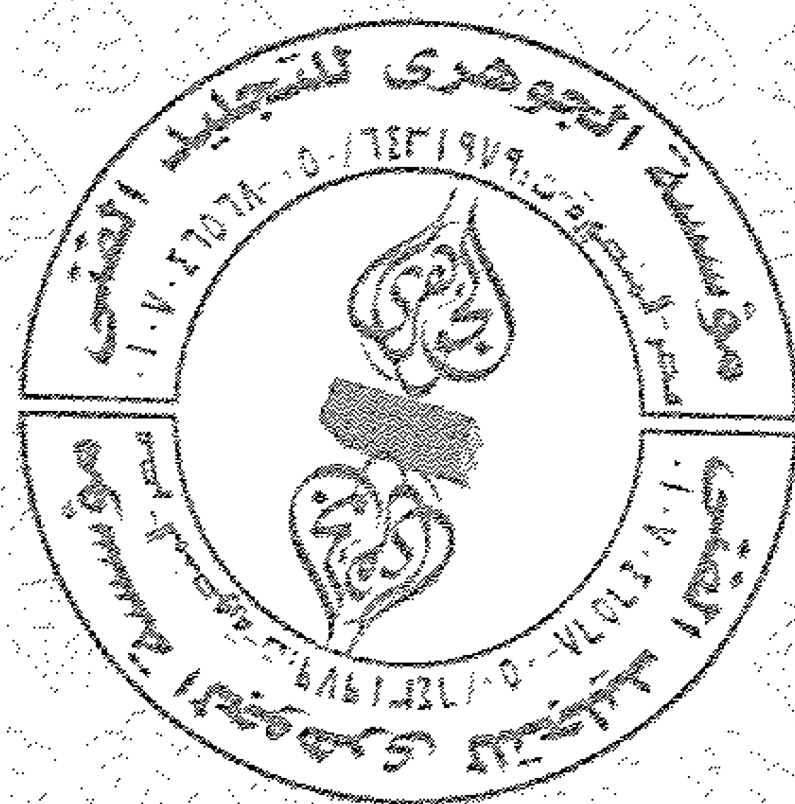
م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض الى حد ما	ارفض
٣٧	أحب التمسك بالأفكار التى برأسى حتى لو أنها لا تقنعنى					
٣٩	من الضرورى لى ، أن أكون قادراً على متابعة البرهان ، أو رؤيه مبررات الأشياء					
٤٠	أحب أن أقرأ بدقه ماذا أفعل فى المقالات و الأمتحانات الأخرى .					



المؤسسة العربية للإستشارات العلمية
وتنمية الموارد البشرية
(ASCHRD)

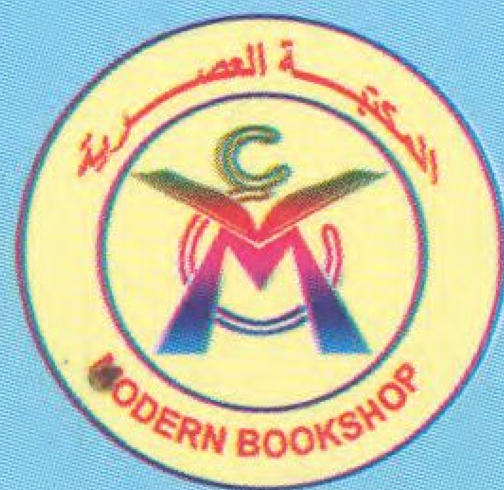
عنوان المراسلة: شقة رقم (١) ٣٣ شارع د. محمد مندور المتفرع
من شارع الطيران مدينة نصر- القاهرة.
ت- فاكس : ٢٤٠١٤٣٨٩ محمول ٠١٢/١١٨٣٨٠١ _ ٠١٢/٣٥٧٧١٤٩
Email : essam_616@yahoo.com
aschrd@yahoo.com


مؤسسة الجوهري للتجليد الفني









MODERN BOOKSHOP

FEKRA DESIGN
0124009076